
DIMENSIONI E PROBLEMI DELLA RICERCA STORICA

n. 1/2021



SAPIENZA
UNIVERSITÀ EDITRICE

2021

DIMENSIONI E PROBLEMI DELLA RICERCA STORICA

Direttore responsabile: Umberto Gentiloni Silveri

Comitato scientifico: Andreu Mayayo i Artal, Marco Belfanti, Denise Bentrovato, Angelo Bertoni, Antonello Biagini, Eugenio F. Biagini, Catherine Brice, Jean-François Chauvard, Emma Fattorini, Anna Foa, Vittorio Frajese, Bernardo García García, Fernando García Sanz, Ernest Ialongo, Annamaria Isastia, Lutz Klinkhammer, Simone Maghenzani, Brigitte Marin, Antal Molnár, Giuseppe Monsagrati, Guido Pescosolido, Dainora Pociūtė-Abukevičienė, Raffaele Romanelli, Stefano Villani

Comitato di redazione: Paolo Acanfora, Francesco Bartolini, Emanuele Bernardi, Emmanuel Betta, Bruno Bonomo, Benedetta Borello, Marina Caffero, Luigi Cajani, Cinzia Capalbo, Elisabetta Corsi, Marina D'Amelia, Serena Di Nepi, Nica La Banca, Paola Lo Cascio, Chiara Lucrezio Monticelli, Elena Papadia, Lidia Piccioni, Laura Ronchi, Simona Troilo, Elena Valeri, Paola Volpini, Maria Antonietta Visceglia

Redazione: Marco Di Maggio (responsabile), Laura Ciglioni, Luca Giangolini, Federico Goddi, Stefano Mangullo

Direzione e redazione:

Dipartimento di Storia Antropologia Religioni Arte Spettacolo
Sapienza Università di Roma
P.le Aldo Moro 5, 00185 Roma, tel. 0649913411
e-mail: redazione.dprs@uniroma1.it

Iscrizione al Tribunale Civile di Roma n. 477 del 31.10.2000
Semestrale

Tutti i contributi della rivista sono sottoposti alla lettura di due referees

Rivista di proprietà dell'Ateneo
Opera pubblicata con il contributo della Sapienza Università di Roma

E-ISSN 2723-9489
ISSN 1125-517x

Sapienza Università Editrice
Piazzale Aldo Moro 5 – 00185 Roma
www.editricesapienza.it
e-mail: editrice.sapienza@uniroma1.it

Iscrizione Registro Operatori Comunicazione n. 11420

Pubblicato a dicembre 2021
<https://rosa.uniroma1.it/>

© The copyright of any article is retained by the Author(s)



Work published in open access mode and licensed under
Creative Commons Attribution – NonCommercial – ShareAlike
(CC BY-NC-SA) 4.0 International

Indice

Sezione Monografica

ORIZZONTI DELLA DIDATTICA DELLA STORIA

A cura di *Luigi Cajani* ed *Elisabetta Corsi*

- Introduzione: didattiche della storia a confronto
da una prospettiva internazionale 7
di *Luigi Cajani* ed *Elisabetta Corsi*
- Sulla formazione della coscienza storica.
Fondamenti di una didattica umanistica della storia 29
di *Jörn Rüsen*
(traduzione dal tedesco di *Sabina Brevaglieri* e *Luigi Cajani*)
- Historical Consciousness: Exploring a Third-Order Concept.
German Experiences and General Observations 53
by *Wolfgang Hasberg*
- History Education in Mexico: Development, Research Trends,
and Local Answers to Global Challenges 77
by *Everardo Perez-Manjarrez*
- From Pluralism to a Monochrome Society?
How School Historical Education was Shaped in Putin's Russia 99
by *Victor Shnirelman*

Le temps présent du Maroc au miroir de la mémoire,
de l'histoire et des manuels d'histoire marocains :
cas du "dahir berbère" 127
par *Mostafa Hassani Idrissi et Abdelaziz Ettahiri*

La decolonizzazione nei manuali di storia italiani
per le scuole secondarie di secondo grado: 1990-2020 159
di *Ariela Desio*

Il manuale, la lezione e i documenti
come strumenti di alfabetizzazione storica.
Tecniche e problemi di insegnamento
fra innovazione e tradizione 183
di *Antonio Brusa*

Sezione Miscellanea

Streghe e stregoneria nella medievistica italiana
degli ultimi decenni 233
di *Eleonora Plebani*

La Resistenza a Fossoli e il "ritorno" della memoria 263
di *Francesca Baldini*

Autori e Riassunti 293

Sezione Monografica

ORIZZONTI DELLA DIDATTICA DELLA STORIA

A cura di *Luigi Cajani* ed *Elisabetta Corsi*



Introduzione: didattiche della storia a confronto da una prospettiva internazionale¹ di *Luigi Cajani* ed *Elisabetta Corsi*

Il contesto italiano

La didattica della storia è un settore assai fiorente nel contesto storiografico internazionale, con centri di ricerca, associazioni scientifiche, associazioni professionali, riviste e collane specializzate². L'Italia ne è invece da sempre ai margini, una situazione sorprendente se messa a confronto con i risultati ottenuti in altri settori dalla ricerca storica italiana. All'origine di questo ritardo, o meglio di questa quasi assenza, c'è un particolare elemento culturale, il pensiero pedagogico dell'idealismo italiano, che ha investito più in generale la didattica delle discipline umanistiche in Italia. Emblematico l'insegnamento di Giovanni Gentile, secondo il quale insegnare è un'arte che non si apprende:

¹ Luigi Cajani ha scritto la prima parte dell'introduzione mentre Elisabetta Corsi ha scritto la seconda. I curatori sono grati a Umberto Gentiloni, Marco Di Maggio, Luca Giangolini, Stefano Mangullo e alla redazione di Sapienza University Press per il costante, prezioso supporto nella realizzazione di un progetto complesso, reso più problematico dalla crisi sanitaria.

² Per un quadro della didattica della storia in quasi tutti gli stati europei si veda E. Erdmann - W. Hasberg (eds.), *Facing, Mapping, Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education*, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts 2011. Per gli USA si veda il dossier *The State of the Profession*, in "The History Teacher", 31, 2, 1998, pp. 221-63, con articoli che illustrano le varie strutture accademiche che si occupano di didattica della storia; nonché, per degli aggiornamenti: R.B. Olwell, *James Conant's Uncompleted Revolution: Methods Faculty and the Historical Profession, 1978-2004*, in "The History Teacher", 39, 1, 2005, pp. 33-41, e W.J. Warren - D.A. Cantu (eds.), *History Education 101: The Past, Present, and Future of Teacher Preparation*, Information Age Publishing, Charlotte (NC), 2008. Per il Canada: P. Clark (ed.), *New Possibilities for the Past. Shaping History Education in Canada*, University of British Columbia Press, Vancouver 2011.

Non c'è un sapere che insegni l'arte di fare scuola; se per fare scuola s'intende farla davvero, a certi giorni, a certe ore, via via, a certi alunni, sempre nuovi, con animo sempre nuovo, in circostanze sempre diverse, su problemi che mai non si ripetono. Anche la scuola, come tutto, è [...] un atto assoluto senza precedenti e senza seguenti; un atto, in cui tutto quello che abbiamo appreso è nulla rispetto a quello che dobbiamo ancora sapere³.

Ne consegue che è ciò che serve all'insegnante è solo la conoscenza della materia, da cui scaturisce naturalmente la capacità di trasmetterla ai discenti, senza bisogno di una tecnica didattica. «Basta sapere la storia per insegnarla bene»: con questa frase Ivo Mattozzi, uno dei rari esperti italiani di didattica della storia, sintetizza icasticamente il sentire diffuso nell'università italiana e nella scuola secondaria, in particolare quella superiore. E continua:

[questa] è un'affermazione giocata contro la didattica per sentenziarne l'inutilità o almeno la superfluità. Con due conseguenze, secondo chi formula tale pensiero: 1. Non ci sarebbe bisogno di corsi di specializzazione all'insegnamento; 2. Per professionalizzare i futuri insegnanti è meglio insistere con corsi sulle conoscenze storiche monografiche⁴.

La visione idealistica della didattica ha prodotto altresì un grande ritardo nella formazione degli insegnanti di scuola secondaria, che nella maggior parte degli Stati europei è stata istituzionalizzata fin dall'inizio degli anni '70⁵. Solo una legge del 1990⁶ stabilì che le università se ne occupassero attraverso apposite scuole di specializzazione *post lauream*. Fino ad allora invece si accedeva alla cattedra nella scuola attraverso un concorso che valutava soltanto le conoscenze disciplinari, senza nessun aspetto didattico.

³ G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, I, *Pedagogia generale*, Gius. Laterza & figli, Bari 1923 (1912¹), p. 114.

⁴ I. Mattozzi, *Dal sapere storico alla didattica della storia*, in *La formazione degli insegnanti di storia: bilancio delle SSIS e prospettive. Atti del convegno svoltosi a Bologna il 17 ottobre 2008*, a cura di R. Parisini, in "Storia e Futuro", 23, giugno 2010 (online: www.storiaefuturo.eu).

⁵ Eurydice, *Questioni chiave dell'istruzione in Europa*, vol. 3: *La professione docente in Europa: profili, tendenze e sfide. Rapporto I: Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale - istruzione secondaria inferiore generale*, Eurydice, Bruxelles 2002. In particolare per quanto riguarda la didattica della storia si veda A. Ecker, *The Education of History Teachers in Europe — A Comparative Study. First Results of the "Civic and History Education Study"*, in "Creative Education", 9, 2018, pp. 1565-610.

⁶ Legge 19 novembre 1990, n. 34: *Riforma degli ordinamenti didattici universitari*, in "Gazzetta Ufficiale", Serie generale, 274, 2 novembre 1990.

Questa legge ebbe l'effetto di far nascere qua e là nelle università italiane alcuni insegnamenti di didattiche disciplinari. Nel decreto del 1994 che istituiva i settori scientifico-disciplinari⁷ si trova l'elenco delle denominazioni di tutti gli insegnamenti allora attivi nell'università, e fra questi figurano didattiche di varie materie scolastiche, fra le quali "Didattica della storia" e "Metodologia e didattica della storia". Mancano dati sul numero e sulla localizzazione di questi due insegnamenti, ma molte osservazioni consentono di affermare che si trattò di pochi e in genere effimeri casi, con l'eccezione dei corsi tenuti da Antonio Brusa a Bari e dal già ricordato Mattozzi a Bologna. Quando dunque la formazione iniziale degli insegnanti venne finalmente avviata nell'anno accademico 1999-2000 con l'istituzione delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS)⁸, ben pochi erano i docenti esperti di didattica della storia, e inevitabilmente, come notano Gaetano Greco e Andrea Zannini, quasi tutti i corsi furono semplicemente «fotocopie [...] dei corsi tradizionali universitari»⁹, in cui era del tutto assente l'aspetto didattico, con pochissime ancorché notevoli eccezioni¹⁰. La formazione degli insegnanti procedette per di più in maniera incerta e discontinua, segno della mancanza di una chiara e coerente strategia, sia a livello ministeriale che accademico. Le SSIS, che avevano durata biennale, vennero ben presto chiuse, nel 2008-2009, e da allora la formazione degli insegnanti è entrata in una fase di grande confusione, con momenti di vuoto intervallati da due corsi di Tirocinio Formativo Attivo (TFA) e uno di Percorsi Abilitanti Speciali (PAS)¹¹, tutti annuali, seguiti dal percorso di Formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente (FIT)¹², istituito nel 2017. Le legge prevedeva

⁷ Decreto del Presidente della Repubblica 12 aprile 1994: *Individuazione dei settori scientifico-disciplinari degli insegnamenti universitari, ai sensi dell'art. 14 della legge 19 novembre 1990, n. 341*, in "Gazzetta Ufficiale", Serie generale, 184, 8 agosto 1994, Supplemento ordinario, 112.

⁸ G. Luzzatto, *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti. Seconda edizione aggiornata*, Carocci, Roma 2001.

⁹ G. Greco - A. Zannini, *La didattica della storia e l'esperienza delle Ssis*, in "Mundus", 3-4, 2009, pp. 64-8, qui p. 66.

¹⁰ A. Brusa, *La formazione dei docenti di storia fra letteratura internazionale, esperienze italiane e pavesi*, in A. Brusa, A. Ferraresi, P. Lombardi (a cura di), *Un'officina della memoria. Percorsi di formazione storica a Pavia tra scuola e università*, Unicopli, Milano 2008, pp. 29-68.

¹¹ C. Cappa, O. Niceforo, D. Palomba, *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia*, in "Revista Española de Educación Comparada", 22, 2013, pp. 139-63.

¹² Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59: *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma*

che il percorso FIT avesse una durata di tre anni, articolato su un primo anno di specializzazione, seguito da due anni di tirocinio nella scuola, alla fine del quale si sarebbe ottenuta l'abilitazione. La novità interessante di questo sistema è che prevedeva fra i requisiti di accesso il conseguimento di 24 crediti formativi universitari (CFU), acquisiti in forma curricolare, aggiuntiva o extra curricolare, nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche, fra cui vennero comprese anche le didattiche disciplinari¹³. Il percorso FIT venne comunque abolito già nel 2018¹⁴, a ennesima riprova del caos in cui naviga la formazione degli insegnanti, e attualmente l'abilitazione all'insegnamento si ottiene direttamente tramite un concorso *post lauream*.

Nonostante questo contesto doppiamente sfavorevole, a livello accademico e a livello ministeriale, nel mondo della scuola dagli anni '70 si è sviluppato verso la didattica della storia un interesse spesso vivace, anche se inevitabilmente limitato e discontinuo. Ne sono state protagoniste associazioni di insegnanti, due generaliste, il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE)¹⁵ e il Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti (Cidi)¹⁶, nonché due specifiche, l'associazione Clio '92, fondata da Mattozzi¹⁷, e il Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia (LANDIS), fondato nel 1983 all'interno dell'Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia (INSMLI, che dal 2017 ha preso il nome di Istituto Nazionale Ferruccio Parri)¹⁸. Va anche ricordato che il Ministero

dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b, della legge 13 luglio 2015, n. 107, in "Gazzetta Ufficiale", Serie generale, 112, 16 maggio 2017, Supplemento ordinario, 23/L.

¹³ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Decreto ministeriale 10 agosto 2017, n. 616: *Modalità acquisizione dei crediti formativi universitari e accademici di cui all'art. 5 del decreto legislativo 13 aprile 2017 n. 59, e Allegato A: Obiettivi formativi relativi ai 24 CFU/CEFA di cui all'art. 2 comma 4.*

¹⁴ Legge 30 dicembre 2018, n. 145: *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*, in "Gazzetta Ufficiale", Serie generale, 302, 31 dicembre 2018, Supplemento ordinario, 62.

¹⁵ P. Falteri - G. Lazzarin (a cura di), *Tempo, memoria, identità. Orientamenti per la formazione storica di base raccolti e proposti dal Gruppo nazionale di antropologia culturale MCE*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1986.

¹⁶ E. Colonna - M. D'Onofrio (a cura di), *1972-2012: 40 anni di Cidi per una scuola migliore*, Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti, Roma 2012.

¹⁷ Sull'attività di questa associazione si veda I. Mattozzi, *L'associazione Clio '92*, in "Mundus", I, 2, 2008, pp. 266-71.

¹⁸ Sull'attività del Landis si vedano A. Delmonaco, *Una memoria per il futuro. Esperienze nell'Insml i e nel Landis*, in "Italia contemporanea", 219, giugno 2000, pp. 322-7, e M.L. Marescalchi, *Il Landis - Laboratorio nazionale per la didattica della storia*, in "Mundus", 2-3-4, 2009, pp. 248-51. In particolare sull'Istituto per la storia della resistenza e della società

della Pubblica Istruzione, in assenza di un programma di formazione iniziale degli insegnanti, ha organizzato molte e diverse iniziative di aggiornamento in servizio, che hanno riguardato anche la didattica della storia, per lo più tramite una sua struttura apposita, gli Istituti di Ricerca Regionali, di Sperimentazione e Aggiornamento Educativi (IRRSAE). Mancano ricerche sistematiche sui contenuti di questi corsi e sui loro effetti sulle pratiche didattiche, ma molti indizi fanno ritenere che almeno questi ultimi non siano stati rilevanti¹⁹.

Questo attivismo dal basso, di cui sono testimonianza pubblicazioni di valore assai vario, creò alla fine degli anni '70 un mercato, minoritario ma comunque significativo, per manuali didatticamente innovativi. Ciò spinse un'importante casa editrice del settore, le Edizioni scolastiche Bruno Mondadori di Milano, a raccogliere un gruppo di esperti, guidato da Alberto De Bernardi, Scipione Guarracino e Roberto Maragliano, per elaborare una serie di manuali di storia, che davano in particolare ampio spazio al laboratorio, e che cominciarono ad uscire agli inizi degli anni '80²⁰. La casa editrice affiancò questa operazione commerciale con un insieme di iniziative scientifiche e di formazione: la rivista "I Viaggi di Erodoto", pubblicata fra il 1987 e il 2001, la collana *Laboratorio*, che

contemporanea in provincia di Alessandria si veda L. Ziruolo, *Per una storia della didattica della storia. La nascita delle sezioni didattiche della rete nazionale INSMLI e i primi dieci anni della Sezione ISRAL*, in "Quaderno di storia contemporanea", 60, 2016, pp. 151-60.

¹⁹ Una ricerca condotta fra il 1999 e il 2002, che ha coinvolto un campione nazionale di 473 insegnanti di storia della scuola di base e della scuola secondaria, ha mostrato che il 94% di loro aveva frequentato uno o più corsi di aggiornamento, ma solo il 16,2% faceva ricorso alla pratica didattica del laboratorio. S. Stefanizzi, *Dalla ricerca quantitativa all'indagine campionaria*, in Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia, *Testimoni di Storia. La ricerca. Memoria e insegnamento della storia contemporanea*, Istituto Statale di Istruzione Secondaria "Vittoria Colonna", Roma 2004, pp. 85-100. Una ricerca condotta nel 1989 dall'Istituto per la Storia della Resistenza e della Società Contemporanea in provincia di Alessandria su un campione di 558 insegnanti di storia di scuola secondaria di quella provincia (pari al 77,5% del totale) ha concluso che «la sperimentazione di nuove strade (in direzione della didattica della ricerca, di cui molto si è parlato negli ultimi anni) non coinvolgerebbe più del 15 o 20% del totale degli insegnanti». G. Rinaldi - L. Ziruolo (a cura di), *La Storia a scuola. Due ricerche*, Edizioni dell'Orso, Alessandria 2000, p. 96.

²⁰ Fra i numerosi manuali cito, per la scuola media: *Storia*, volumi 1, 2, 3, 1982; *Nuova storia*, volumi 1, 2, 3, 1987; A. Brusa - L. Bresil, *Storia: il mondo, popoli, culture, relazioni. Laboratorio*, volumi 1, 2, 3, 1994-1996; e per le scuole secondarie superiori: S. Guarracino, *Storia dell'età medievale*, 1982; Id., *Storia dell'età moderna*, 1982; P. Ortoleva - M. Revelli, *Storia dell'età contemporanea*, 1982; A. De Bernardi - S. Guarracino, *L'operazione storica: 1. Il Medioevo, 2. L'età moderna, 3. L'età contemporanea: 1. l'Ottocento, 2. il Novecento*, 1986-1987.

pubblicò poco più di una decina di volumi, fra i quali un fondamentale studio di Gianni Di Pietro sui programmi di storia italiani²¹; e infine due convegni nazionali che ebbero un grande successo di pubblico²². Tutto finì però nel nulla dopo una ventina d'anni, con il cambiare della politica commerciale della casa editrice.

I programmi di storia che vennero riformati nel corso degli anni risentono in varia misura di questo attivismo, giacché il ministero coinvolse nella stesura alcuni dei loro protagonisti. Ad esempio il programma di storia della scuola media del 1979 era impostato sull'articolazione di finalità, obiettivi e indicazioni metodologiche di carattere laboratoriale²³, e ampio spazio alla metodologia si trova anche nei programmi Brocca per le superiori, pubblicati fra il 1991 e il 1992²⁴, nonché nei programmi per gli istituti professionali del 1997²⁵. Ma senza un'adeguata formazione degli insegnanti queste innovazioni non riuscirono a cambiare sostanzialmente la pratica didattica.

Per completare il quadro delle vicende della didattica della storia in Italia vanno ricordati gli scritti dei pochi docenti universitari e studiosi che vi si sono dedicati, quali i già citati Brusa, Guarracino e Mattozzi²⁶,

²¹ G. Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1991.

²² Il primo convegno si tenne a Riva del Garda dall'11 al 13 novembre 1993 sul tema "Novecento. Teoria e storia del XX secolo", e gli atti sono stati pubblicati in "I viaggi di Erodoto", 22, gennaio-aprile 1994, pp. 98-339. Il secondo si tenne a Rimini dal 22 al 24 novembre 2001 sul tema "Mappe del Novecento", e gli atti sono stati pubblicati sempre sulla stessa rivista, in un numero speciale come supplemento al volume 43-44, ottobre 2000-marzo 2001, pp. 5-271.

²³ Ministero della Pubblica Istruzione, Decreto ministeriale 9 febbraio 1979: *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*, in "Gazzetta Ufficiale", Serie generale, 50, 20 febbraio 1979, Supplemento ordinario.

²⁴ *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca*, in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", 56, 1991; e *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca*, tomo I e II, in "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", 59-60* e 59-60**, 1992.

²⁵ Ministero della Pubblica Istruzione, Decreto ministeriale 31 gennaio 1997: *Revisione dei programmi di storia per il triennio dei corsi di qualifica e per il biennio dei corsi post qualifica, e del programma di italiano per il terzo anno dei corsi di qualifica dell'istruzione professionale*, in "Gazzetta Ufficiale", Serie generale, 36, 13 febbraio 1997, Supplemento ordinario, 31.

²⁶ Menziono solo alcune delle loro numerose pubblicazioni: A. Brusa, *Guida al manuale di storia. Per insegnanti della scuola media*, Editori Riuniti, Roma 1986; Id., *La programmazione di storia*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1993; S. Guarracino - D. Ragazzini, *Storia e insegnamento della storia. Problemi e metodi*, Feltrinelli, Milano 1980; S. Guarracino, *Guida alla storiografia e didattica della storia: per insegnanti di*

e Giuseppe Ricuperati²⁷, e il dibattito sulla storia generale aperto da Edoardo Grendi su Quaderni storici nel 1979²⁸, nonché alcune ricerche sugli insegnanti²⁹ e sugli studenti³⁰. Complessivamente, nel corso di cinquant'anni non poco è stato fatto, ma in assenza di un impegno organico e continuativo a livello universitario tutto si è disperso.

All'inizio del ventunesimo secolo, comunque, sotto la spinta delle varie iniziative ministeriali per la formazione degli insegnanti, dalla SSIS in poi, il mondo degli storici italiani ha cominciato a mostrare interesse per la didattica della storia. Sono stati pubblicati i primi manuali di didattica della storia³¹, e la Società Italiana per la Storia dell'Età Moderna (SISEM) ha creato una commissione didattica nel 2008, organizzando l'anno seguente a Manfredonia un convegno sulla didattica³². La Società Italiana per lo Studio della Storia Contemporanea (SISSCO) ha organizzato a sua volta fra il 2017 e il 2019 tre convegni, a Roma, Verona e Siracusa, e nel

scuola media e superiore, Editori Riuniti, Roma 1986; Id., *La realtà del passato. Saggi sull'insegnamento della storia*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1987; I. Mattozzi, con contributi di E. Guanci, M.G. Lazzarin, E. Perillo, M.T. Rabitti, *La cultura storica: un modello di costruzione*, Faenza editrice, Faenza 1990.

²⁷ G. Ricuperati, *Clio e il centauro Chirone: interventi sull'insegnamento della storia*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1989; Id., *Apologia di un mestiere difficile. Problemi, insegnamenti e responsabilità della storia*, Editori Laterza, Roma-Bari 2005.

²⁸ E. Grendi, *Del senso comune storiografico*, in "Quaderni storici", 41, maggio-agosto 1979, pp. 698-707. Seguirono, su quel numero e sui numeri 42, 43, 45 e 46, interventi di Claudio Costantini, Sergio Anselmi, Alberto Caracciolo, Pasquale Villani, Paolo Macry, Ivo Mattozzi, Enrico Artifoni, Giuseppe Sergi, Giacomina Nenci e Francesco Pitocco, con una replica di Grendi.

²⁹ E. Guerra - I. Mattozzi (a cura di), *Insegnanti di storia*, CLUEB, Bologna 1994.

³⁰ N. Baies - E. Guerra (a cura di), *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*, CLUEB, Bologna 1997. L'Italia ha partecipato nel 1995 alla ricerca europea Youth and History: per le analisi del campione italiano si vedano E. Lastrucci, *Specificities of Historical Consciousness in Italian Adolescents*, in M. Angvik - B. von Borries (eds.), *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political attitudes among Adolescents*, vol. A, Edition Körber-Stiftung, Hamburg 1997, pp. 344-53, nonché L. Cajani, *Gli studenti italiani nella ricerca Youth and History: un primo sguardo analitico*, in F. Lanthaler (a cura di), *Jugend und Geschichte / I giovani e la storia. Eine Studie zum Geschichtsbewußtsein / Un'indagine sulla coscienza storica*, Pädagogisches Institut/ Istituto Pedagogico/ Institut Pedagogisch, Bolzano 1997, pp. 229-50.

³¹ W. Panciera - A. Zannini, *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*, Le Monnier Università, Firenze 2006; G. Greco - A. Mirizio, *Una palestra per Clio. Insegnare ad insegnare la storia nella Scuola Secondaria*, UTET - De Agostini, Novara 2008; P. Bernardi - F. Monducci (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, UTET - De Agostini, Novara 2012².

³² Gli atti sono stati pubblicati in "Mundus", 3-4, 2009, pp. 62-91.

frattempo la Giunta centrale per gli studi storici ha creato un Coordinamento fra le varie associazioni di storici e ha organizzato un convegno a Roma nel 2018³³. La spinta decisiva verso una istituzionalizzazione della didattica della storia nell'università è venuta però dal percorso FIT, che, pur avendo avuto una vita effimera, ha lasciato un'eredità importante, i 24 CFU, che sono rimasti come requisito necessario per accedere al concorso. Questa normativa ministeriale, insieme all'incipiente interesse del mondo degli storici per la didattica, ha avuto come conseguenza un improvviso fiorire di insegnamenti di didattica della storia nelle università italiane, creando un contesto che potrebbe costituire il primo passo per un'affermazione di questo settore storiografico anche in Italia.

Il dossier e il contesto internazionale

Il dossier che qui presentiamo ha l'obiettivo di rispondere alle esigenze di questi nuovi insegnamenti, presentando alcuni esempi del complesso lavoro sulla didattica della storia. Esso invita ad una riflessione che mette in luce, seppur parzialmente, la multivocalità di un dibattito nel quale, purtroppo ancora oggi, il nostro paese è presente solo in modo marginale. Ciò si deve, come è stato detto nella prima parte di questa introduzione, soprattutto ad una certa atavica avversione per la formazione professionale dei docenti di ogni ordine e grado. Tuttavia, pur tra resistenze, il momento sembra propizio perché si innesti un significativo cambio di paradigma nel mondo della scuola e dell'università, per quanto riguarda la formazione professionale dei docenti.

Il dossier si apre con la versione italiana di un importante saggio del filosofo della storia Jörn Rüsen, seguito dal saggio di Wolfgang Hasberg; entrambi riflettono importanti filoni della didattica della storia in Europa. Il continente americano è rappresentato dal saggio di Everardo Perez Manjarrez sulla didattica della storia in Messico, quello africano dal saggio di Mostafa Hassani Idrissi e Abdelaziz Ettahiri sul Marocco, e infine quello eurasiatico è rappresentato dal saggio di Victor Shnirelman sulla Russia. L'ambito italiano è rappresentato dai contributi di Ariela Desio e Antonio Brusa, caratterizzati da un dialogo fecondo con la ricerca internazionale.

Le riflessioni di Jörn Rüsen e – in qualche misura – anche quelle di Wolfgang Hasberg ci invitano a ripensare la tradizione storicistica della filosofia

³³ S. Adorno, *Pensare la didattica*, in Id., L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 11-28, qui p. 13.

tedesca, ma nella versione critica di Hans Georg Gadamer. Il saggio di Rüsen, pubblicato dapprima in inglese nel 2011, ha avuto un impatto significativo in diversi contesti culturali, compreso quello brasiliano³⁴. Per questo motivo abbiamo ritenuto utile farlo conoscere ai lettori italiani. Esso si pone l'ambizioso scopo di definire cosa sia la coscienza storica alla luce della società odierna, permeata dalla comunicazione e dall'incontro-scontro tra diverse culture. Per far fronte alle innumerevoli sfide che questo complesso sistema di reti rappresenta per gli uomini e le donne della contemporaneità, Rüsen propone un nuovo Umanesimo, nel quale lo studio della storia universale, connotata da un tempo storico unitario, si confronta con la pluralità dell'essere umano. Sia per Rüsen, sia per Hasberg, la coscienza storica è anzitutto, in senso gadameriano, "coscienza di vita"³⁵, mentre il processo interpretativo, ermeneutico, proprio del pensiero storico, consiste nel vedere il mondo dalla prospettiva dell'Altro. Per Gadamer, «la coscienza storica, che è impregnata della conoscenza dell'essere altro, dell'estraneità di mondi storici estranei e che aspira faticosamente a tenere divisi i propri concetti e i concetti di quei tempi e mondi estranei, con un enorme sforzo del conoscere che pensa storicamente, alla fine media pur sempre queste due concettualità»³⁶. Per Gadamer la mediazione avviene attraverso l'empatia (*Einfühlung*), un concetto poi ripreso da Hannah Arendt ed elaborato come atto del "visitare l'altro", in quanto frutto di un "pensiero decentrato", cioè di un pensiero mediante il quale ci collochiamo fuori dal nostro centro³⁷. Sviluppando questa linea di pensiero, Wolfgang Hasberg suggerisce che compito della didattica della storia è quello di sviluppare una relazione riflessiva con l'Altro non solo situandola temporalmente nel passato, ma soprattutto nel presente. Sviluppare la coscienza storica coincide quindi

³⁴ J. Rüsen, *Forming Historical Consciousness – Towards a Humanistic History Didactics*, in P. Eliasson, C. Rönqvist, K. Nordgren (eds.), *The Processes of History Teaching: An International Symposium held at Malmö University, Sweden, March 5th-7th 2009*, Karlstads Universitet, Karlstad 2011, pp. 15-33. Ripubblicato nella rivista brasiliana "Antíteses", 5-10, 2012, pp. 519-36. In questo dossier il titolo in inglese del contributo compare in una versione leggermente differente.

³⁵ H.G. Gadamer, *Il problema della storia nella filosofia tedesca contemporanea* (1943), in Id., *Verità e metodo*, vol. 2: *Integrazioni*, Bompiani, Milano 2004, p. 37.

³⁶ Gadamer, *La continuità della storia e l'attimo dell'esistenza*, ivi, p. 97.

³⁷ Per una discussione analitica del concetto di "visita" in Arendt e del suo valore sul piano pedagogico, si veda G. Biesta, *Reconciling ourselves to reality: Arendt, education and the challenge of being at home in the world*, in "Journal of Educational Administration and History", 2, 48, 2016, pp. 183-92. Per una riflessione sulla coscienza storica e le sue implicazioni politiche, si veda R. Trop - A. Persson, *On historical thinking and the history educational challenge*, in "Educational Philosophy and Theory", 52, 8, 2020, pp. 891-901.

con il comprendere il senso del nostro stare al mondo. Questo aspetto è talmente cruciale che la formazione della coscienza storica è oggi l'oggetto principale di studio nel campo della didattica della storia in Germania. Esso però, secondo Hasberg, corre sovente il rischio di dipendere eccessivamente dalla supposta oggettività e applicabilità di dati empirici spesso raccolti in ambiti disciplinari diversi. Al contrario, la limitatezza di dati empirici raccolti attraverso sondaggi tra studenti di discipline diverse, mal si presta alla costruzione di una teorica e pratica della didattica della storia che, nel pensiero di Hasberg, è un concetto di terzo livello e, perciò stesso, ha una profonda valenza ontologica nella misura in cui interroghiamo il passato per comprendere il senso del nostro abitare il mondo nella contemporaneità. Per questo motivo i dati acquisiti attraverso sondaggi empirici necessariamente limitati nei campioni analizzati non devono condurre a conclusioni estensive rispetto al tipo di coscienza storica che da essi deriva. Non necessariamente gli studenti intervistati utilizzano i dati fattuali (concetti di primo livello) e li organizzano per produrre conoscenza storica attraverso strumenti analitici univoci (concetti di secondo livello), perché appunto in questo processo intervengono altri fattori: culturali, di contesto, linguistici, che attengono alle singole individualità e che non sono immediatamente evidenti e facilmente quantificabili³⁸. In sintesi possiamo dire che, partendo dalla centralità della coscienza storica, Hasberg ripercorre le tappe salienti della ricerca empirica in didattica della storia, ambito sul quale abbiamo ritenuto di porre l'accento proprio perché poco presente in Italia, mostrandone la varietà e le potenzialità ma anche le possibili fallacie. La dimensione empirica della ricerca sul processo di formazione della coscienza storica è sviluppata anche da Everardo Perez Manjarrez.

Lungi dall'essere incontro con l'altro, la formazione della coscienza storica nel Messico post-coloniale è sostanzialmente incontro con la propria identità. Everardo Perez Manjarrez ripercorre il modo in cui la costruzione della coscienza storica nel Messico moderno coincide con la definizione di una *mexicanidad*, un modo di essere che, come bene lo ha descritto Octavio Paz, oscilla tra il desiderio di ribellarsi all'eredità coloniale e la sua accettazione. La lucida analisi di Perez Manjarrez mostra come il Messico moderno si costruisca anche grazie ad un modello di istruzione nazionalistica che è il risultato della combinazione di ideali nazionalisti,

³⁸ Per una sintesi efficace sull'uso dei concetti di terzo livello nella didattica della storia si veda F. Alvé, *Opening the Pandora's Box? - Third-order Concepts in History Education for Powerful Knowledge*, in "El futuro del pasado. Revista electrónica de historia", 12, 2021, pp. 245-63, DOI: <https://doi.org/10.14201/fdp202112245263>.

liberali, rivoluzionari e socialisti. Questo modello risente del forte sciovinismo che ancora oggi caratterizza la società messicana. Benché la migrazione, soprattutto verso gli Stati Uniti, sia intensa e lo stile di vita dei messicani nei grandi centri urbani come il Distretto Federale di Città del Messico, Guanajuato o Monterrey, risenta molto dell'influenza americana, gli stranieri sono ancora oggi visti come *los hijos de la chingada*, poco affidabili, incomprensibili, sicuramente in mala fede³⁹. Questo atteggiamento si riflette in una certa misura nei programmi scolastici così come in quelli universitari: in essi la storia è quasi esclusivamente storia nazionale, nella quale prevale la tensione tra un'identità comune frutto di una costruzione coloniale e la natura multietnica della società messicana.

Seguono nel dossier due saggi che affrontano uno dei problemi fondamentali dell'insegnamento della storia, quello del suo complesso rapporto con il potere politico, con la memoria pubblica e con la ricerca storiografica. Il saggio di Victor Shnirelman sulla Russia ricostruisce dettagliatamente le vicende dell'insegnamento della storia nell'era di Putin, caratterizzata da una serie di tentativi di controllo politico. Il saggio affronta in conclusione una questione tanto cruciale quanto ancora poco studiata, ovvero l'efficacia di un insegnamento della storia improntato all'apprendimento delle conoscenze e alla formazione delle opinioni.

Il saggio di Mostafa Hassani Idrissi e Abdelaziz Ettahiri tratta invece un episodio particolarmente controverso legato alla storia del colonialismo francese in Marocco, il *dahir berbère*, un regolamento emanato nel 1930, con cui veniva introdotto uno statuto giudiziario speciale per le tribù amazigh, creando così uno strumento mirante a dividerle dalla popolazione araba del paese, in un'ottica di *divide et impera*. Gli autori mostrano come l'interpretazione di questa vicenda sia diventata oggetto di controversia nel dibattito politico e storiografico fra i due gruppi culturali marocchini, fino a investire anche i manuali di storia prodotti dopo l'indipendenza sotto controllo statale, che mirano a trasmettere un'immagine omogenea dell'identità nazionale.

Il saggio di Ariela Desio si muove nel contesto italiano, con un'analisi del modo in cui viene trattata la decolonizzazione nei manuali recenti per le scuole secondarie superiori, analisi nella quale risalta la permanenza di un approccio eurocentrico che porta a un'insufficiente presentazione della cultura e della società dei paesi colonizzati. Il dossier si chiude con il saggio di Antonio Brusa, che offre una panoramica critica degli strumenti dell'insegnamento della storia: il manuale, la lezione

³⁹ O. Paz, *El laberinto de la soledad*, Fondo de cultura económica, México 1950, p. 83.

e il laboratorio sui documenti, alla luce del dibattito internazionale sulla formazione del pensiero storico.

Sebbene non sia possibile in questa sede offrire un panorama esaustivo del dibattito internazionale, vorremmo almeno fornire alcuni spunti per ulteriori approfondimenti.

Quando, nel 2004, si tenne la prima di *The History Boys*, lo scenario che Alan Bennett aveva tratteggiato nella fortunata *pièce* teatrale era già in piena trasformazione: la storia aveva cessato di essere considerata come la disciplina più appropriata per la formazione della classe politica, almeno non lo era più per i giovani rampolli dell'*upper-class* britannica⁴⁰.

In un articolo che ha suscitato molto scalpore a livello mondiale, apparso su "The Economist" il 20 luglio 2019, l'autore lamentava il costante declino della storia come disciplina accademica, reso ancor più evidente dal vistoso calo delle immatricolazioni ai corsi universitari in storia sia negli Stati Uniti sia nel Regno Unito. Secondo l'autore ciò era dovuto principalmente al fatto che gli storici di professione avevano smesso di occuparsi delle "grandi questioni" per racchiudersi nel loro bozzolo di iper-specializzazione, occupandosi di temi sempre più circoscritti e irrilevanti.

L'offerta didattica, parimenti, aveva cessato di essere incentrata sulle "great matters of state" per concentrarsi sugli emarginati piuttosto che i potenti, i poveri invece dei ricchi, la vita quotidiana invece del Parlamento:

These fashions were a valuable corrective to an old-school history that focused almost exclusively on the deeds of white men, particularly politicians. But they have gone too far. Indeed, some historians almost seem to be engaged in a race to discover the most marginalised subject imaginable. What were once lively new ideas have degenerated into tired orthodoxies, while vital areas of the past, such as constitutional and military affairs, are all but ignored⁴¹.

Se quindi non si poteva fare a meno di guardare con favore ai cambiamenti subiti dai programmi scolastici di storia, tali trasformazioni si erano però tradotte in una moda che sembrava dare maggiore prevalenza ai temi marginali rispetto a quelli inerenti la costituzione o l'assetto militare.

Ovviamente l'articolo aveva suscitato innumerevoli reazioni nella comunità accademica anglo-americana, ma anche qualche strenua difesa,

⁴⁰ A. Bennett, *The History Boys*, Faber and Faber, London 2004.

⁴¹ Bagehot, *The Study of History is in Decline in Britain*, in "The Economist", July 20, 2019, p. 49.

benché presentata in modo indiretto⁴². È il caso dell'articolo apparso su "The Atlantic" dal titolo *We Need a New Science of Progress*, nel quale gli autori lamentavano l'assenza di un movimento intellettuale che si concentrasse sulla comprensione delle dinamiche del progresso⁴³.

Anche in questo caso la necessità di un nuovo ambito disciplinare dedicato ai cosiddetti *Progress Studies* era dettata dal bisogno di restituire alla storia in quanto disciplina accademica la dignità e l'autorevolezza che si riteneva avesse perduto a causa delle trasformazioni interne subite a seguito del processo di decolonizzazione. Questi dibattiti hanno avuto una risonanza limitata nel nostro paese, per questo riteniamo possa essere stimolante darne conto in questa sede⁴⁴.

I termini dell'acceso dibattito intorno al declino della storia come disciplina privilegiata per la formazione professionale della classe dirigente britannica sono evocati in un recente volume di Priya Satia: *Time's Monster. History, Conscience and Britain's Empire*, nel quale l'autrice discute il modo in cui i programmi di storia sono stati depurati delle atrocità commesse durante l'epoca coloniale. Anche se, secondo Satia, «the UK history curriculum erases and whitewashes the history of empire», programmi televisivi, documentari, novelle e romanzi continuano a difendere il ruolo dell'Impero nella lotta al nazismo o esaltano l'immagine dell'Impero liberale, senza il quale oggi non ci sarebbero ferrovie o industrie in India. Nel contempo, la Brexit è stata alimentata anche da frange neonaziste che hanno visto nell'immigrazione di colore una minaccia all'integrità nazionale⁴⁵.

⁴² Si vedano gli estratti di alcune delle lettere pervenute in *On the teaching of history, Letters to the editor*, in "The Economist", August 17, 2019: <https://www.economist.com/letters/2019/08/15/letters-to-the-editor>.

⁴³ P. Collison - T. Cowen, *We Need a New Science of Progress*, "The Atlantic", July 30, 2019, citato in P. Satia, *Time's Monster. History, Conscience and Britain's Empire*, Allen Lane, Penguin Books, London 2020, p. 283.

⁴⁴ Al contrario tutte le maggiori testate italiane hanno dedicato almeno un articolo alla recentissima notizia dell'abolizione del Dipartimento di studi greci e latini dell'Università di Howard, l'ateneo simbolo degli afroamericani. L'evento ha suscitato un ampio dibattito che ha coinvolto accademici e divulgatori, a sottolineare il diverso statuto che in Italia gli studi filologici e classici godono rispetto agli studi storici. Si veda l'editoriale di Luciano Canfora che introduce l'articolo di S. Rebenich, *I Classici "decolonizzati"*, pubblicato in traduzione su "Quaderni di storia", 47, 93, 2021, pp. 5-11. Sono grata a Luigi Cajani per avermi segnalato questo articolo. Tra gli articoli apparsi sulla stampa si segnala quello di M. Persivale, *Howard University, l'ateneo simbolo degli afroamericani cancella gli studi classici*, in "Corriere della Sera", 21 aprile 2021: https://www.corriere.it/esteri/21_aprile_20/howard-university-l-ateneo-simbolo-afroamericani-cancella-studi-classici-dcef8b3a-a206-11eb-b3ed-ec5b64f415b7.shtml.

⁴⁵ P. Satia, *Time's Monster. History, Conscience and Britain's Empire*, cit., p. 283.

Tutto ciò è reso possibile dalla sovrapposizione dei luoghi nei quali la storia si produce; «we are all amateur historians with varying degrees of awareness about our production», sostiene l'autrice non senza un certo fatalismo⁴⁶. Ciò perché gli storici di professione non controllano né il passato né il presente e la storia che essi producono «flows into a vast lake of historical production to which politicians, 'popular historians', museums, novels, films, TV dramas, activists and countless members of the public contribute»⁴⁷. La proposta di Priya Satia si può riassumere come segue: la forma commemorativa (*memorialization*) della *public history* è fondamentale affinché la storia in quanto disciplina di studio possa emendarsi dalla complicità con il potere e l'impero⁴⁸. Non si può non rilevare però che vi sia un pericolo intrinseco nelle forme di trasmissione semplificata e unilaterale delle *memorialization* veicolate da taluni *popular historians*.

È compito della scuola integrare il curriculum di storia con la *public history*, assumendola però non in modo acritico ma come oggetto di decostruzione e analisi⁴⁹. Per chiarire questo punto, desideriamo invitare il lettore a tornare indietro con il pensiero ai primi anni '90, quando cioè la pedagogia iniziò ad essere più profondamente stimolata dagli studi sulla mente e la genesi dell'apprendimento.

In un volume del 1991, tradotto in italiano con un titolo abbastanza fuorviante, Howard Gardner affermava che:

Le cose che abbiamo scoperto sui principi dell'apprendimento e dello sviluppo umano sono in netto contrasto con le pratiche divenute consuete nelle scuole così come queste si sono diffuse in tutto il mondo⁵⁰.

Dopo aver illustrato la varietà dei modi di comprendere, sviluppati a partire dalle conoscenze sensomotorie e simboliche di primo livello che si suppone tutti i bambini siano in grado di acquisire in età prescolare, Gardner spiega che la capacità di integrare i modi di conoscere prescolastici con quelli

⁴⁶ Satia cita a questo riguardo M.-R. Trouillot, *Silencing the Past. Power and the Production of History*, Beacon Press, Boston 1995.

⁴⁷ P. Satia, *Time's Monster*, cit., pp. 282-3.

⁴⁸ Ivi, p. 280 ss.

⁴⁹ Cfr. L. Cajani, *La storia dentro e fuori l'aula scolastica*, in "Il Bollettino di Clio", 21, N.S., 15, 2021, pp. 66-73.

⁵⁰ H. Gardner, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico* (titolo originale: *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*, 1991), Feltrinelli, Milano 2021⁷ (ed. it. 1993³), p. 153.

scolastici e disciplinari, o anche di accantonare, qualora tale integrazione non fosse possibile, le forme di conoscenza prescolastiche e di sostituirlle con quelle scolastiche, richiede uno sforzo immane da parte degli studenti, sforzo che non sempre conduce ai risultati attesi, anche perché la scuola non è preparata a sostenerli nell'impresa. Il risultato è che i saperi acquisiti dagli allievi mediante un modello didattico che, ai tempi in cui Gardner scriveva, era sostanzialmente trasmissivo, risultavano in molti casi inefficaci ogni qualvolta gli allievi erano stimolati ad applicarli in contesti diversi da quelli nei quali erano stati appresi. In altre parole, se posti di fronte alla risoluzione di problemi scientifici formulati in modo insolito o all'analisi di episodi o di fonti storiche o letterarie sconosciute, molti allievi reagivano comportandosi, rispettivamente, da aristotelici (cioè affidandosi al "senso comune" secondo cui gli oggetti si muovono nella direzione in cui sono spinti, dimostrando così di non saper applicare le leggi del moto di Newton), o formulando giudizi stereotipati e convenzionali, anche quando avevano superato brillantemente le prove di verifica dell'acquisizione dei saperi che avrebbero dovuto proficuamente mobilitare per la risoluzione di quei problemi o per l'analisi critica di quelle fonti⁵¹. Secondo Gardner la mancata integrazione tra conoscenze di primo livello e conoscenze scolastiche è la ragione per la quale un così alto numero di studenti, compresi gli studenti universitari, dimostra di non saper fare uso delle conoscenze disciplinari acquisite quando viene loro chiesto di applicarle fuori del contesto ordinario nel quale le hanno apprese. La letteratura scientifica sull'argomento si è concentrata, negli ultimi decenni, soprattutto sullo studio di casi nell'ambito delle scienze, in particolare la fisica e la matematica, meno negli studi umanistici e nella storia. Tuttavia questo fenomeno è ancora piuttosto frequente, non solo nella scuola, ma anche all'università. Chi di noi non ha mai sperimentato la tendenza degli studenti alla semplificazione, alla sola memorizzazione di fatti e personaggi, ignorando l'intenzione dell'autore, al ricorso a una «riflessione stereotipata, per esempio all'idea che gli individui si comportino in certi modi a causa della classe di appartenenza ("Tutti i cinesi... Tutti gli ebrei")?»⁵².

È per questo che la lettura del libro di Gardner può risultare ancora molto illuminante e senz'altro utile è la recente ristampa del volume in traduzione italiana. Gardner illustra con esempi un elenco di concezioni

⁵¹ A proposito dell'atteggiamento aristotelico e delle conoscenze errate nel campo della fisica, si veda A. Di Sessa, *Unlearning Aristotelian Physics: A Study of Knowledge-Based Learning*, in "Cognitive Science", 6, 1982, pp. 37-75. Gardner dedica molto spazio alla discussione dei casi esaminati da Di Sessa, si vedano le pp. 162-7.

⁵² H. Gardner, *Educare al comprendere*, cit., p. 183.

sorprendentemente errate nel campo della meccanica, rivelate non solo da studenti privi di un'istruzione scientifica formale ma anche da un elevato numero di studenti che invece l'avevano ricevuta. Altri esempi riguardano la tendenza, da parte di un buon numero di studenti, ad applicare rigidamente gli algoritmi, per cui basta che un problema matematico venga presentato in modo leggermente diverso o che venga proposto un esempio inaspettato, perché essi falliscano, anche quando hanno superato con successo i test e le verifiche prescritte nel corso dell'anno⁵³. Basta esaminare la letteratura scientifica recente per rendersi conto di quanto questa tendenza sia ancora invalsa tra gli studenti. Rimandiamo il lettore interessato ad un approfondimento, alla visione di uno delle numerose interviste a Eric Mazur, professore di fisica all'Università di Harvard, disponibili sul web o alla lettura del suo recente volume: *Peer Instruction: A User's Manual*, un compendio dei risultati acquisiti in venti anni di sperimentazione del metodo didattico della *peer instruction*, da lui adattato ad un modello efficace di *flipped classroom* per far fronte ai problemi che abbiamo sopra descritto⁵⁴. Entrambe queste tecniche didattiche, di natura generale e trasversale nel senso che possono essere utilizzate proficuamente in più ambiti disciplinari, sono in definitiva modelli di didattica basata sull'apprendimento collaborativo (*cooperative learning*), inteso come apprendimento che pone lo studente al centro del progetto didattico (*student-centred learning*)⁵⁵.

⁵³ Ivi, pp. 155-67.

⁵⁴ E. Mazur, *Peer Instruction: A User's Manual*, Pearson, New York 2013. Si veda anche C. Crouch, J. Watkins, A. Fagan, E. Mazur, *Peer Instruction: Engaging Students One-on-one, All at Once*, 2007, per-central.org/per_reviews/media/volume1/PI-2007.pdf.

⁵⁵ Non è possibile qui neppure sintetizzare, data la ricchezza della produzione scientifica sull'argomento, i termini del dibattito sui benefici dell'apprendimento collaborativo. Rimandiamo il lettore interessato ad approfondire il tema alla consultazione delle seguenti pubblicazioni: M. Comoglio - M.A. Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, LAS, Roma 1996; E.G. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Roma 1999; S. Kagan, *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma 2000; D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Roma 2015; Y. Sharan - S. Sharan, *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Erickson, Roma 1998; R.E. Slavin, *Student Team Learning. A Practical Guide to Cooperative Learning*, National Education Association, Washington D.C. 1991³ (1983¹). Sui siti dell'INVALSI e dell'ADI sono disponibili contenuti sulle diverse forme di apprendimento cooperativo. Vale la pena di ricordare che la ricerca sul ruolo che l'esperienza dello studente riveste nel processo di apprendimento trae le mosse dal pensiero filosofico e pedagogico di John Dewey (1859-1952).

Benché Gardner non lo affermi mai direttamente, i problemi che abbiamo elencato poc'anzi sono imputabili al modello trasmissivo della lezione frontale (*teacher-centred*), ancora oggi il metodo didattico maggiormente utilizzato dai docenti di ogni ordine e grado e pressoché in ogni disciplina, eccetto nelle attività esplicitamente laboratoriali. Negli ultimi venti anni sono stati proposti diversi metodi didattici, non necessariamente alternativi alla lezione frontale ma che possono proficuamente integrarla, al fine di sviluppare negli studenti le competenze necessarie alla risoluzione di problemi formulati in modo insolito, o all'acquisizione di uno spirito critico e riflessivo che consenta loro di cogliere sfumature interpretative e molteplicità di letture e di punti di vista, soprattutto nell'ambito che qui ci occupa, quello della storia⁵⁶. Afferma Gardner:

Poiché il problema chiave di queste aree disciplinari [si riferisce alle discipline artistiche e umanistiche. N.d.C.] è la tendenza alla creazione di stereotipi, la procedura tesa a contrastarla deve affrontare questo problema direttamente e ripetutamente. Gli studenti devono avere spesso l'opportunità di adottare, nei confronti dei contenuti in questione, una molteplicità di prospettive e di atteggiamenti⁵⁷.

Se ciò non accade, infatti, gli studenti corrono il rischio di restare prigionieri di una visione unilaterale e unidimensionale, con i rischi dei quali Victor Shnirelman ci mette in guardia. Al contrario, se viene data loro la possibilità di analizzare i contenuti non solo a partire da prospettive diverse ma anche da ambiti disciplinari diversi, «i limiti dello stereotipo diventeranno loro sempre più evidenti ed emergerà con sempre maggiore chiarezza la complessità insita in ogni fenomeno umano»⁵⁸. In questo senso, molto significativo è l'invito di Antonio Brusa ad usare il manuale di storia come un repository, un archivio documentale al quale lo studente e la studentessa attingono per risolvere un problema, analizzare una fonte.

Quale potrebbe essere dunque il profilo di un insegnante competente? Per spiegare un fenomeno storico, l'insegnante deve presentare agli allievi

⁵⁶ “Competenza” è un termine controverso tra gli addetti ai lavori. Il modello didattico che mira allo sviluppo di competenze è stato di recente messo in discussione da chi sostiene che l'insegnamento della storia dovrebbe mirare all'acquisizione della cosiddetta “*powerful knowledge*”. Cfr. Chapman (ed.), *Knowing History in Schools. Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge*, UCL Press, London 2021; M. Young - J. Muller, *On the Powers of Powerful Knowledge*, in “Review of Education”, 3, 1, 2013, pp. 229-50. Una integrazione è tuttavia possibile, come suggerisce Brusa.

⁵⁷ H. Gardner, *Educare al comprendere*, cit., p. 248.

⁵⁸ *Ibid.*

la sequenza narrativa del fenomeno, le forze politiche ed economiche coinvolte, le prospettive di *longue durée*, i metasisemi della storia, invitandoli a comparare i tipi di analisi, di controllo delle ipotesi e di sintesi; in altre parole, a cimentarsi nel ruolo di uno storico competente⁵⁹.

La figura professionale tratteggiata da Gardner trova un corrispettivo nel progetto didattico di Tuning ed in particolare in CLIOHWORLD (The European History Network), un progetto che offre modelli sperimentali per corsi di studio basati su obiettivi di apprendimento (*learning outcomes*) comuni in storia dell'integrazione europea e dell'Unione Europea, in storia mondiale e globale compresa la periodizzazione, in e-learning e risorse digitali nella didattica della storia, tra gli altri⁶⁰. Tuning Educational Structures in Europe è un progetto di innovazione didattica avviato nel 2000, al quale partecipano numerose università europee, comprese alcune università italiane, nato con lo scopo di rendere i corsi di studio comparabili e, in tal modo, attraverso lo European Credit Transfer System, favorire il riconoscimento reciproco dei titoli di studio di primo, secondo e terzo ciclo e dei crediti maturati durante i periodi di studio trascorsi all'estero dagli studenti, per esempio nell'ambito del programma Erasmus, Life Long Learning Programme. Lo scopo primario del progetto è stato in primo luogo quello di tradurre gli obiettivi strategici del Processo di Bologna in azioni concrete di rimodellamento dei corsi e programmi di studio presenti nei paesi sottoscrittori sulla base di due principi cardine: una didattica incentrata sull'apprendimento (*student centred learning*) e sulle competenze. In particolare, CLIOHWORLD (che è l'acronimo di "Creating Links and Innovative Overviews for a New History Agenda") è un partenariato comprendente 60 università provenienti dall'Unione Europea, dai paesi EFTA, dalla Turchia, dal Giappone e dalla Russia. L'obiettivo del consorzio è appunto quello di promuovere una didattica innovativa per l'apprendimento della storia, sia sul piano dei contenuti sia delle tecniche didattiche. Nell'introduzione alle linee guida di CLIOHWORLD si afferma che:

⁵⁹ Cfr. G. Leinhardt, *Weaving Instructional Explanation in History*, in *Learning Research and Development Center Technical Report*, University of Pittsburgh, August 1990, citato in H. Gardner, *Educare al comprendere*, cit., p. 184.

⁶⁰ CLIOHWORLD, *The European History Network, Guidelines and Reference Points*, Edizioni Plus-Pisa University Press, Pisa 2011, anche scaricabile dal sito del consorzio: www.cliohworld.net. Una introduzione agli obiettivi di Tuning, condivisi anche dal nostro Ateneo, è disponibile nelle Linee guida del Team Qualità per la compilazione della Matrice di Tuning. Le Linee Guida del 2018 e del 2020, nonché la scheda introduttiva: <https://www.uniroma1.it/it/pagina/matrice-di-tuning>, sono state preparate da chi scrive negli anni di servizio presso il Team Qualità Sapienza. Ringrazio il personale dell'ufficio di supporto al Team Qualità per la predisposizione editoriale dei contenuti.

The name itself shows that the present Network is based on the idea that it is necessary to shift away from a Eurocentric view of the past, in order to develop the knowledge and the ethical and critical attitudes needed in the study of history today.

Allo scopo di fornire materiale utile allo studio e alla messa in atto di progetti didattici ispirati ai principi di Tuning, il consorzio CLIOHWORLD ha pubblicato nel 2012 un reader intitolato *World and Global History. Research And Teaching*, una raccolta di fonti e contributi originali⁶¹, curata da S. Jalagin, S. Tavera, A. Dilley. I saggi inclusi nella raccolta riflettono lo sviluppo degli studi sulla storia mondiale e globale, si soffermano su questioni terminologiche, sulle connessioni storiche e sul modo in cui la storia mondiale viene percepita dalle diverse tradizioni storiografiche, compresa quella cinese, giapponese e africana. Il reader è una vera e propria cassetta degli attrezzi, una collezione di fonti che dall'antichità al XIX secolo abbracciano il mondo dal Giappone all'Europa, accompagnate da schede introduttive atte a guidare il docente nelle attività di didattica interattiva sull'uso delle fonti per la comprensione di fenomeni come la globalizzazione, i flussi commerciali, la interconnessione tra le società contemporanee così come tra le società del mondo antico e moderno⁶².

Seppure la critica dell'eurocentrismo sia presente in gran parte dei manuali di storia di ultima generazione, essi rimangono, come risulta dall'analisi dei manuali scolastici condotta da Ariela Desio, sostanzialmente eurocentrici. Ancor meno sentito è un altro problema attinente agli studi storici e alla didattica della storia: quello più strettamente legato all'apprendimento delle discipline scientifiche. Ma in che modo la storia può stimolare l'interesse per le materie scientifiche e favorirne l'apprendimento?

Un approccio situato all'apprendimento (*situated learning*) può risultare fecondo in ambiti disciplinari che normalmente non ricorrono alla storicizzazione della disciplina allo scopo di stimolarne lo studio⁶³. L'apprendimento

⁶¹ A.K. Isaacs - G. Halfdanarson, *Introduction, Creating a New Historical Perspective: EU and the Wider World. CLIOHWORLD Guide*, Edizioni PLUS - Pisa University Press, Pisa 2011, p. VIII. Anche accessibile online: tuning2011.pdf.

⁶² CLIOHWORLD, *The European History Network*, cit., p. 43.

⁶³ Eccezion fatta ovviamente per la storia della scienza, della matematica, della biologia, tra le altre, che hanno un proprio statuto autonomo e non sono impartite nella scuola secondaria superiore ma solo in un numero limitato di corsi di studio universitari. La teoria dell'*apprendimento situato* si deve all'antropologa sociale Jean Lave, autrice, insieme ad un suo allievo, E. Wenger, di *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991, tradotto in italiano come *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Edizioni Centro Studi

situato poggia infatti su tre pilastri: l'attenzione agli aspetti storici della realtà sociale, la funzione mediatrice della cultura locale, l'importanza delle pratiche e del fare nella comunicazione e nell'apprendimento. In questo senso l'*apprendimento situato* è un apprendimento collaborativo.

In ambito scientifico l'apprendimento di contenuti, algoritmi, modelli operativi, può risultare facilitato se quei contenuti, algoritmi o modelli vengono situati nel contesto storico nel quale sono stati generati. La necessità di semplificare i calcoli astronomici (e trigonometrici) condusse ad esempio John Napier (1550-1617) alla pubblicazione, nel 1614, della prima opera a stampa sui logaritmi: la *Mirifici logarithmorum canonis descriptio*. La storia del processo che dai cosiddetti "bastoncini di Nepero", attraverso la prostaferesi, porta alla definitiva invenzione dei logaritmi, è davvero avvincente e potrebbe risultare stimolante per gli studenti che in genere considerano lo studio dei logaritmi molto noioso e ripetitivo⁶⁴. Peccato che i manuali di matematica in uso nelle scuole di secondo grado non ne parlino, così accade che spesso gli studenti eseguano gli esercizi in modo meccanico e non siano in grado di pensare ai problemi concreti nei quali i procedimenti appresi possano essere utilizzati a beneficio della loro risoluzione o per snellire il processo risolutivo. Lo stesso accade nel caso della chimica o della fisica: la storicizzazione dei processi in virtù dei quali determinate leggi sono state scoperte e le relative equazioni elaborate, unita ad una didattica più empirica e laboratoriale, possono produrre risultati fecondi, anche al fine di stimolare l'interesse verso le discipline STEM,

Erickson S.p.A., Trento 1991. Per una riflessione sull'apprendimento situato e l'uso di tecnologie si vedano E. Bricchetto, *Fare storia con gli EAS. A lezione di Mediterraneo*, La Scuola, Brescia 2016; S. Perfetti, *Metodo degli EAS e didattica inclusiva nella scuola delle competenze*, in "Pedagogia più Didattica", 5, 2, 2019, open access. EAS equivale a Episodi di Apprendimento Situato.

⁶⁴ Per una efficace sintesi si rimanda a C.B. Boyer, *Storia della matematica*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano 1990 (1968¹), (ed. it. 1980), pp. 358-63. Il fatto che i logaritmi non siano riconducibili ad un unico inventore ma siano il risultato di idee sviluppate in ambiti diversi, pone una ulteriore questione che da sola richiederebbe un intero dossier, cioè il peso delle singole personalità di spicco in rapporto alle figure cosiddette "minori", nella produzione di conoscenza storica. Seppure i manuali di storia non risentano più della tradizione encomiastica, una integrazione tra storia "generalista" e storia culturale e scientifica (benché la storia della scienza sembri non riuscire a distaccarsi dai suoi eroi), potrebbe contribuire in modo significativo allo sviluppo del pensiero complesso, una delle *soft skills* il cui raggiungimento costituisce un obiettivo didattico ambizioso. Sull'utilità della storia come metodo della complessità si rimanda a F. CAMMARANO, *La "Quarta dimensione": la storia come metodo della complessità*, in "Il bollettino di Clio", 21, N.S., 15, 2021, pp. 17-21. Sulle intersezioni tra scienza (episteme) e tecnica (techné), si veda C. D. Conner, *Storia popolare della scienza*, Marco Tropea Editore, Milano 2008 (2005¹), in particolare le pp. 24-9.

nei confronti delle quali un numero ancora troppo limitato di studenti, e soprattutto di studentesse, orientano le loro scelte, una volta conseguito il diploma⁶⁵.

I saggi che presentiamo in questo dossier mostrano, nella loro multivocalità, la ricchezza della didattica della storia in quanto disciplina di studio e di ricerca. Si tratta di un campo estremamente complesso, le cui implicazioni sono di natura epistemologica, politica, ideologica e metodologica. Le prospettive che abbiamo proposto sono necessariamente parziali e lungi dall'essere esaustive. Ci auguriamo tuttavia che la loro lettura possa stimolare ulteriori approfondimenti e nuovi contributi al rinnovamento dei curricula e delle tecniche didattiche ad essi associate. Dopo tutto, pur nella ricchezza dei punti di vista e degli approcci metodologici, tutti gli studiosi impegnati nel campo della didattica della storia vedono nell'apprendimento collaborativo e nella sua dimensione esperienziale, le chiavi per la formazione di quella coscienza storica che è condizione primaria per lo sviluppo di una cittadinanza attiva.

Se l'insegnamento della storia deve mirare a favorire nello studente l'acquisizione di abilità critiche attraverso le quali pensare la storia come un insieme di problemi e non come semplice esposizione di fatti, è necessario adottare strategie educative efficaci. Una didattica innovativa si differenzia da una didattica tradizionale per il tipo di equipaggiamento del quale si dota. Una didattica che privilegi la dimensione esperienziale dell'apprendimento richiede un'accurata progettazione da parte del docente e sarebbe erroneo ritenere che, mettendo al centro lo studente, il docente sia destinato ad assumere un ruolo gregario. È vero semmai il contrario: nell'apprendimento collaborativo o situato, così come nella lezione invertita, il prospetto della lezione (*lesson plan*) scaturisce da un'attenta progettazione che va dal calibrare la durata delle diverse parti che la compongono, alla scelta delle fonti da analizzare, al tipo di esercitazioni da svolgere sino alle verifiche formative da somministrare al termine di ogni unità didattica.

Una ricerca pubblicata nel 2009 ha mostrato come un'esperienza di apprendimento mediante lo sviluppo di un progetto didattico (*project-based learning*), per esempio la realizzazione di mini documentari multimediali,

⁶⁵ Si veda D. Koliopoulos, S. Dossis, E. Stamoulis, *The Use of History of Science Texts in Teaching Science: Two Cases of an Innovative, Constructivist Approach*, in "The Science Education Review", 6, 2, 2007, pp. 44-56; alle pagine 50-6 l'articolo propone una serie di esercizi sull'elettromagnetismo e il pendolo, basati sull'analisi, rispettivamente, di un testo tratto dalle *Philosophical Transactions* e dai *Discorsi e dimostrazioni matematiche intorno a due nuove scienze* di Galileo.

abbia prodotto risultati molto significativi in un gruppo di studenti di scuola media⁶⁶. I modelli di apprendimento collaborativo offrono al docente innumerevoli possibilità di sperimentare, insieme ai propri allievi, forme nuove e originali di coinvolgimento, calibrate in base all'andamento e alla risposta della classe, senza dover necessariamente sacrificare i contenuti del programma ma, al contrario, rendendoli più avvincenti, stimolando la partecipazione attiva degli studenti al processo di produzione di conoscenza storica. Gli studenti possono essere stimolati all'acquisizione di un "pensiero storicizzante" o coscienza storica (*historical thinking*) attraverso una rimodulazione dei contenuti del programma che ponga l'accento sui problemi (*problem-based learning*), o che utilizzi il manuale come una sorta di archivio, come suggerisce Brusa. Questo non significa sovvertire la cronologia o sacrificare la conoscenza dei fatti per privilegiare l'acquisizione di competenze ma, al contrario, rafforzare la capacità di navigare attraverso le epoche storiche alla ricerca di problemi comuni e dei diversi modi in cui essi sono stati affrontati, rafforzando così anche la nostra coscienza di vita, dando senso al nostro stare al mondo.

LUIGI CAJANI

Sapienza Università di Roma, luigi.cajani@uniroma1.it

ELISABETTA CORSI

Sapienza Università di Roma, elisabetta.corsi@uniroma1.it

⁶⁶ P. Hernández-Ramos - S. De La Paz, *Learning History in Middle School by Designing Multimedia in a Project-Based Learning Experience*, in "Journal of Research on Technology in Education", 42, 2, 2009, pp. 151-73.



Sulla formazione della coscienza storica. Fondamenti di una didattica umanistica della storia¹

di *Jörn Rüsen*

On the Development of Historical Consciousness. Foundations of a Humanistic Didactics of History

This paper aims to establish the foundations of the didactics of history through a theory of Humanism conceived of as philosophy of history. It delves into the problems related to the ways in which social life is oriented while seeking solutions in a renovated form of Humanism attuned with Modernity.

Keywords: Historical Awareness, Humanism, Modernity, Universal History, Training in History.

*Umanità è il carattere della nostra specie,
ma essa è innata in noi solamente come predisposizione
e deve essere adeguatamente educata*

(HERDER)²

Le sfide per la cultura storica di oggi

Non è possibile comprendere né svolgere il compito della didattica della storia se non si è consapevoli del ruolo che essa svolge nella cultura storica del proprio tempo. La didattica della storia deve rendersi conto delle sfide

¹ Questo articolo è stato pubblicato col titolo *Über die Bildung des Geschichtsbewusstseins – Grundzüge einer humanistischen Geschichtsdidaktik*, in J. Rüsen, *Geschichtskultur, Bildung und Identität. Über Grundlagen der Geschichtsdidaktik*, Peter Lang, Berlin 2020, pp. 185-206. Si ringrazia l'editore per averne gentilmente concesso la traduzione.

² J.G. Herder, *Briefe zur Beförderung der Humanität*, Aufbau, Berlin – Weimar 1971, vol. 1, p. 140.

dell'orientamento nella storia e dar loro una risposta, con particolare riferimento all'apprendimento della storia e alla sua attuazione nei vari contesti istituzionali, in primo luogo nella scuola. Vorrei perciò aprire questo saggio partendo da alcune sfide che mettono in discussione la cultura storica dei nostri paesi e che dovrebbero essere attentamente prese in considerazione non soltanto dagli esperti di didattica, ma in generale da tutti gli storici di professione. Vorrei soffermarmi su quattro di queste sfide, che in massima parte devono essere ricondotte alla crescente complessità dell'incontro e della comunicazione interculturale in tutti gli ambiti dell'esistenza umana, ivi compresa la vita quotidiana del cosiddetto "individuo medio" e naturalmente degli alunni e studenti nella scuola:

- a) un'identità storica sempre più incerta;
- b) un'esperienza destabilizzante della pluralità culturale;
- c) un attacco alle tradizioni occidentali;
- d) una nuova minaccia dalla natura.

Ci sarebbe un'altra e molto importante sfida alla cultura storica da trattare in questo contesto, e cioè l'enorme significato dei nuovi media, ma ciò ci porterebbe troppo lontani.

a) *Incertezze nella formazione dell'identità storica*

L'identità è una risposta alla domanda di chi uno sia – e ciò vale sia per una persona che per una collettività. Non è mai stata una risposta facile, ma anzi è sempre stata una questione di pratiche culturali. Tuttavia ci sono tempi in cui forme consolidate di identità devono essere messe radicalmente in discussione e sottoposte a una rielaborazione critica. Noi viviamo in uno di questi tempi. L'identità nazionale, una delle nozioni di appartenenza e alterità che ha avuto maggior successo nel corso della storia moderna e contemporanea, sta perdendo la forma e la forza che aveva tradizionalmente, soprattutto in questa parte del mondo, per effetto del processo di unificazione dell'Europa e della crescente pluralità di gruppi etnici causata dall'immigrazione negli stati nazionali europei. Appartenenze transnazionali e subnazionali assumono così nuova rilevanza e il carattere esclusivo della nazionalità si trasforma in relazioni più inclusive. La dimensione culturale e la dimensione politica dell'identità divergono fra loro e questa è una delle ragioni per cui l'identità sta perdendo la sua univocità.

A livello intellettuale, persino l'idea di identità come netta distinzione tra Sé e l'Altro è radicalmente messa in dubbio in favore di una nozione di ibridità confusa, ambigua e dai contorni sfumati. E ancor di più è la nostra identità di esseri umani a essere messa in discussione. Le nostre difficoltà

con le condizioni naturali dell'esistenza hanno fatto emergere una nuova e radicale domanda su che cosa significhi essere un essere umano. Siamo ancora creature plasmate da una nostra cultura che supera la natura, o dobbiamo tornare alla natura come ordine fondamentale della nostra vita?

Tutte le narrazioni che ci dicono chi siamo devono dunque essere raccontate in termini nuovi, per allargarsi a una dimensione comprensiva della specie umana nell'ambito della natura e per rafforzarsi attraverso una nuova consapevolezza della pesante complessità e ambivalenza delle nostre relazioni con noi stessi e con l'alterità dell'altro.

b) *Esperienze destabilizzanti di pluralità culturale*

La vita quotidiana della maggior parte o addirittura della totalità degli alunni è profondamente segnata dall'esperienza della pluralità culturale e delle tensioni fra diverse tradizioni e culture. Questa esperienza non è nuova in sé, ma lo è la sua intensità. La diversità culturale ha abbandonato lo spazio dell'alterità, situato finora al di fuori del proprio mondo, ed è invece diventata un elemento interno a questo mondo, e ciò naturalmente avviene anche nell'aula. La differenza non è più una questione di distanza ma di vicinanza. Ciò rende necessario trovare urgentemente un proprio posto nella pluralità delle visioni del mondo e dei modi di vita, e di consolidare la propria prospettiva esistenziale di fronte alla disorientante molteplicità delle possibilità. La domanda: "Chi sono io, qual è il mio popolo e chi sono gli altri con i quali devo convivere?" ha acquistato oggi una nuova urgenza.

c) *Attacchi alla tradizione occidentale*

Questa urgenza è resa ancora più forte da quelle correnti intellettuali che hanno radicalmente messo in discussione l'orientamento culturale, fino a questo momento saldo, della vita occidentale moderna. Il postmodernismo ha minato la stabilità dei concetti fondativi di storia e identità. L'esperienza storica viene sostituita da una immaginaria produzione di senso che ha una notevole componente di arbitrarietà, e il relativismo culturale travolge la capacità persuasiva di consolidati strumenti concettuali di orientamento culturale, quali il criterio di razionalità, l'universalità dei principi morali e i principi fondamentali della società civile laica. I ponti che costituiscono il passaggio intergenerazionale dell'orientamento intellettuale alla vita sono diventati fragili.

Questa disgregazione dei quadri intellettuali è accentuata da una forte critica del dominio occidentale sulle civiltà non occidentali. Il postcolonialismo e l'orientarsi delle scienze umane e sociali verso i saperi indigeni hanno portato ad accusare le categorie del pensiero culturale moderno di

provenire prevalentemente dall'Occidente e di essere solo uno strumento ideologico per opprimere il mondo non occidentale. All'agire politico occidentale si imputa di non essere guidato da spinte liberatrici e razionali, ma da una minacciosa volontà di potenza. Questa posizione – di cui Friedrich Nietzsche è stato il più influente precursore – si è radicata nell'autoconsapevolezza dell'avanguardia intellettuale occidentale.

d) *Una nuova minaccia dalla natura*

Inoltre anche la crisi ambientale ha reso urgente un riorientamento della autoconsapevolezza umana. La natura culturale dell'Umanità è sostanzialmente distruttiva nel suo differenziarsi rispetto alla natura? È dunque necessario che l'orientamento culturale faccia un generale ritorno alla natura? Le scienze umane per lo più ignorano il rapporto fra la natura e le vicende umane, e pertanto essa non ha avuto un ruolo importante nel tradizionale insegnamento della storia. Ma d'altra parte neppure una concettualizzazione prevalentemente naturalistica dell'umanità, che ha enormemente influenzato l'orientamento culturale grazie ai successi recenti della genetica e delle neuroscienze, ha chiarito la specifica dimensione storica della relazione fra esseri umani e natura. In ogni caso il fatto che noi abbiamo una comune natura umana, al di là di tutte le differenze culturali, ha acquistato un nuovo significato, dato che la distruzione delle condizioni naturali di sopravvivenza è diventata ormai di fondamentale importanza per tutti gli esseri umani. Quindi dobbiamo individuare delle regole di interazione con la natura valide a livello transculturale e agganciarle al profondo della nostra identità umana. Da qui nasce la domanda su quale ruolo abbia questa comune natura umana nello sviluppo dell'identità storica, quando ci si interroga consapevolmente e sistematicamente sul significato della differenza culturale nei processi di costruzione identitaria. Tutte queste sfide devono trovare una risposta in tutti gli ambiti della cultura storica. La didattica della storia deve elaborare la sua risposta specifica ed è scopo di questo saggio delineare una tale risposta o almeno offrire alcuni spunti per arrivare a una risposta convincente.

Alcuni chiarimenti concettuali

Vorrei cominciare con alcune definizioni che chiariscano le categorie generali che devono essere utilizzate in un'argomentazione specificamente didattica³.

³ Per una trattazione specifica si veda J. Rüsen, *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, Wochenschau, Schwalbach/Taunus 2008².

Didattica della Storia

Che cos'è la didattica della storia? La didattica della storia è una particolare disciplina accademica, il cui compito è quello di formare le competenze all'insegnamento della storia dei futuri insegnanti di storia. La premessa della sua esistenza sta nel fatto che gli Stati moderni hanno incardinato la storia come materia nei piani di studio per far accedere le giovani generazioni alla cultura storica ufficiale. Per poter svolgere il proprio compito la didattica della storia deve sapere che cosa significa "apprendere la storia" e come questo processo di apprendimento può essere messo in atto e guidato con procedure specifiche e da apposite istituzioni.

Coscienza storica

La coscienza storica è la categoria fondamentale per comprendere che cos'è l'apprendimento della storia. La sua definizione, ampiamente condivisa, è la seguente: un'attività intellettuale volta a interpretare il passato, a comprendere il presente e a formulare aspettative per il futuro. In questo modo si legano passato, presente e futuro con una concezione del cambiamento del mondo umano. La coscienza storica sintetizza le esperienze del passato con i criteri di senso che guidano sia l'azione nel presente sia quella orientata al futuro. Nella didattica della storia questo orientamento al futuro dovrebbe giocare un ruolo importante, dato che gli studenti devono imparare in che modo affrontare la loro vita futura di cittadine e cittadini adulti, secondo i caratteri della cultura storica del loro paese⁴.

Cultura storica

La cultura storica è la manifestazione della coscienza storica all'interno di una società, in diverse forme e modalità⁵. Essa include il lavoro cognitivo

⁴ M. Angvik - B. von Borries (eds.), *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Körber-Stiftung, Hamburg 1997, 2 voll.; C. Kölbl - J. Straub, *Historical Consciousness in Youth. Theoretical and exemplary empirical analyses*, in "Forum qualitative social research. Theories, methods, applications" 23, September 2001; S. Macdonald, *Approaches to European Historical Consciousness: Reflections and Provocations*, Körber-Stiftung, Hamburg 2000; J. Rüsen (ed.), *Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*, Böhlau, Köln 2001; J.W.N. Tempelhoff (ed.), *Historical consciousness and the future of our past*, Clío, Vanderbijlpark 2003; P. Seixas (ed.), *Theorizing historical consciousness*, University of Toronto Press, Toronto 2004; J. Straub (ed.), *Narration, Identity, and Historical Consciousness*, Berghahn Books, New York 2005; J. Rüsen, *History: Narration - Interpretation - Orientation*, Berghahn Books, New York 2005, pp. 21-40.

⁵ Una presentazione analitica della mia definizione di cultura storica si trova in J. Rüsen, *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der*

svolto dalla ricerca storica, nonché l'esperienza quotidiana della comprensione del passato e della concettualizzazione storica della propria identità. Non si devono dimenticare i musei storici, né l'insegnamento della storia a scuola e neppure le presentazioni del passato offerte dai diversi media o dalla letteratura. È sempre utile riflettere sulla complessità della cultura storica. Pertanto vorrei distinguere le diverse dimensioni che costituiscono la cultura storica: quella estetica, quella politica e quella cognitiva. Esse sono definite da diversi criteri di produzione di senso, che non possono essere ridotti l'uno all'altro ma che al contrario sono interconnessi. La loro unità è definita dal generale principio unificatore del senso storico.

Apprendimento della storia

L'apprendimento della storia è un processo mentale in cui si acquisiscono le competenze che sono necessarie a orientare con coscienza storica la propria vita nella cultura storica della società⁶. Ciò si basa su quattro distinte capacità, che si intrecciano sistematicamente e che dipendono l'una dall'altra: la capacità di fare esperienze storiche; la capacità di interpretare esperienze storiche; la capacità di utilizzare l'interpretazione delle esperienze storiche (cioè il sapere storico) per orientare la propria vita all'interno di un'esperienza empiricamente fondata del corso temporale della vita umana: orientamento questo che implica una visione dell'identità storica; e infine la capacità di dare senso alla propria vita secondo la rappresentazione del proprio posto all'interno del cambiamento temporale.

Umanesimo

Nelle scienze umane l'Umanesimo non è una nozione precisamente definita⁷. Esso ha vari e diversi significati, in una gamma che da un lato parte dalla nozione propria delle scienze umane dell'Europa moderna, caratte-

Zeit zurechtzufinden, Wochenschau, Schwabach/Taunus 2008², pp. 233-84. Un'altra concezione è stata sviluppata in K. G. Karlsson - U. Zander (eds.), *Echoes of the Holocaust. Historical cultures in contemporary Europe*, Nordic Academic Press, Lund 2003; e K. G. Karlsson - U. Zander (eds.), *Holocaust Heritage. Inquiries into European Historical Culture*, Sekel, Malmö 2004.

⁶ Cfr. Rösen, *Historisches Lernen*, cit., pp. 70-114.

⁷ J. Rösen, *Traditionsprobleme eines zukunftsfähigen Humanismus*, in H. Cancik - M. Vöhler (eds.), *Humanismus und Antikerezeption im 18. Jahrhundert*, Winter, Heidelberg 2009, pp. 201-16; J. Rösen, *Intercultural Humanism: How to Do the Humanities in the Age of Globalization*, in "Taiwan Journal of East Asian Studies", 6, 2, 2009, pp. 1-24; Id., *Humanism: Anthropology – Axial Ages – Modernities*, in *Shaping a Humane World. Civilizations – Axial Times – Modernities – Humanisms*, eds. O. Kozlarek, J. Rösen, E. Wolff, transcript, Bielefeld 2012, pp. 55-80.

rizzata dalla sua particolare relazione con l'antichità classica, e dall'altro lato arriva a ogni discorso aperto e liberale sulle questioni umane che ponga l'accento sulla dignità degli esseri umani⁸. Nella mia riflessione definisco Umanesimo il fondamentale riferimento alla natura culturale dell'essere umano nell'orientamento della sua vita, e l'allineamento di questo orientamento al principio della dignità umana. Le dimensioni empiriche e normative di quest'ultima sono universali. Esse comprendono l'unità dell'umanità e la sua manifestazione in modi culturali di vita diversi e in costante trasformazione. L'Umanesimo concepisce l'umanità nel quadro complessivo della storia universale, nel quale ciascun modo di vita è ermeneuticamente riconosciuto nella sua individualità. L'Umanesimo è inoltre politico, in quanto fonda la legittimità dell'esercizio del potere su fondamentali diritti umani e di cittadinanza. Esso concepisce la soggettività umana come un processo di autoeducazione, conforme alla innata dignità di tutti gli uomini nello spazio e nel tempo. Dunque l'Umanesimo ha sempre una forte connotazione pedagogica e didattica.

L'Umanesimo è stato una delle correnti principali della vita intellettuale e culturale dell'Occidente. Nel corso dell'età moderna ha plasmato un discorso intellettuale che andava al di là delle rigide regole dell'argomentazione accademica, e in tal modo ha aperto uno spazio culturale di libertà intellettuale e di laicità per interpretare il mondo e per comprendere l'umanità. In un legame costitutivo con l'antichità classica, l'Umanesimo ha attivato il suo carattere di paradigma per la comprensione del mondo (a fianco o persino all'interno di un'ininterrotta validità del Cristianesimo). Alla fine del XVIII e all'inizio del XIX secolo l'Umanesimo ha assunto una forma nuova e specificamente moderna nella nuova formazione universitaria e nella definizione dei diritti umani come norma fondamentale della politica e della vita sociale.

Risposte alle sfide: l'idea di un nuovo Umanesimo

Propongo di partire da questa combinazione di universalismo empirico e universalismo normativo dell'umanità, dalla forma politica dei diritti fondamentali, dalla generale storicizzazione e individualizzazione della cultura umana e dall'idea di un'umanità che si sviluppa attraverso tutti i processi educativi. La tradizione di questo Umanesimo dovrebbe essere

⁸ Cf. Cancik-Vöhler, *Humanismus und Antikerezeption*, cit. La forma francese dell'Umanesimo moderno viene presentata da Tzvetan Todorov, *Imperfect garden. The legacy of humanism*, Princeton University Press, Princeton 2002.

rivalizzata per trovare risposte alle sfide della vita culturale, alle quali ho fatto riferimento in apertura di questo saggio. Non sostengo una semplice riproduzione dell'Umanesimo occidentale dell'inizio della modernità, ma una sua evoluzione a fronte delle esperienze storiche del XIX e XX secolo e rispetto alle istanze specifiche che vengono poste oggi alla comunicazione interculturale nell'ambito dei principi fondamentali dell'orientamento culturale⁹.

Per trasformare il classico Umanesimo moderno in un promettente futuro dell'orientamento culturale se ne dovrebbero innanzitutto individuare gli elementi che sono ancora validi. Al contrario della critica ampiamente diffusa alla modernità come forma di comprensione del mondo umano univoca e principalmente occidentale, vedo nelle sue caratteristiche moderne e soprattutto nei suoi elementi universalistici una promessa per il futuro. Con la sua sintesi di universalismo empirico e universalismo normativo, con la sua individualizzazione storicistica e con il suo accento sull'autoeducazione, l'Umanesimo ha delineato una cornice adeguata per lo sviluppo del tema della costruzione delle identità, della valorizzazione della pluralità culturale e della difesa delle acquisizioni della società civile moderna, e ha aperto la possibilità di trattare il ruolo della natura nella cultura umana. Tuttavia, questa cornice deve essere riconfigurata per superare le seguenti lacune del moderno Umanesimo: la sua incapacità di confrontarsi con la disumanità umana, la sua illusoria visione di una concezione paradigmatica di umanità nell'antichità classica, i suoi elementi eurocentrici nell'idea di una storia universale e i suoi limiti nell'integrare la natura nell'idea di umanità.

Un Umanesimo attualizzato deve integrare le ombre della disumanità in una concezione di umanità che si fonda sul principio della dignità umana¹⁰. Come principio antropologico la dignità implica elementi utopici e si deve intendere come reazione contro la capacità di ogni individuo di commettere i più crudeli e terrificanti crimini contro l'umanità. Questa fondamentale ambivalenza del genere umano è una costante spinta al cambiamento storico, sia al livello della motivazione dell'agire umano

⁹ J. Rösen - H. Laass (eds.), *Humanism in Intercultural Perspective – Experiences and Expectations*, Transcript, Bielefeld 2009.

¹⁰ Ho tentato questa operazione in riferimento all'Olocausto nel capitolo *Verstörungen in der Geschichtskultur – Historikerstreit und Holocaustdeutung im Wechsel der Generationen*, in J. Rösen, *Geschichtskultur, Bildung und Identität. Über Grundlagen der Geschichtsdidaktik*, Peter Lang, Berlin 2020, pp. 107-14, e nel capitolo *Humanismus als Antwort auf den Holocaust – Zerstörung oder Innovation?*, in J. Rösen, *Menschsein – Grundlagen, Geschichte und Diskurse des Humanismus*, Kadmos, Berlin 2019, pp. 149-66.

che al livello della comprensione storica e dell'orientamento culturale. Da qui la prospettiva dell'esperienza storica può aprirsi alla dimensione della sofferenza umana, finora generalmente ignorata.

In Occidente l'antichità classica ha per lungo tempo fornito paradigmi storici di una visione umanistica della vita umana. Questa immagine storica dei tratti umani nella realtà (antica) della vita è illusoria. Essa dovrebbe essere sostituita da un'immagine realistica delle origini culturali dell'Occidente nell'antichità. Nondimeno, l'antichità resterà una fonte di ispirazione per lo spirito di libertà politica, dell'argomentazione razionale, dello stato di diritto e di alcune idee fondamentali sulla natura umana come uguaglianza, diritto naturale e dignità. I suoi illusori tratti di umanità devono essere criticati ma la sua essenza non deve essere rifiutata in nome di un disincantato e scettico realismo. Questa immagine dell'umanità dovrebbe piuttosto essere usata come elemento normativo di un utopico entusiasmo. Essa può e dovrebbe funzionare anche come elemento critico in tutti i casi in cui si tenta di comprendere che cosa gli esseri umani sono capaci di fare ad altri esseri umani.

Nonostante che il classico Umanesimo moderno sottolinei la pluralità culturale, esso non è, tuttavia, privo di connotazioni eurocentriche. Dato che ogni concezione della storia ha una prospettiva, è inevitabile una sua dipendenza dai vari punti di osservazione e dalle varie visioni del mondo. L'etnocentrismo è una forma specifica di questa dipendenza. Esso si palesa in una valutazione sbilanciata delle relazioni fra il Sé e l'Alterità. In questo le caratteristiche specifiche della cultura occidentale sono state generalizzate in universali antropologici. Entrambi gli elementi, cioè la valutazione di culture non occidentali sulla base di parametri occidentali e l'universalizzazione antropologica delle concezioni occidentali dell'uomo e della sua cultura, possono riscontrarsi nel moderno Umanesimo e devono essere eliminati. Il moderno Umanesimo (occidentale) ha individuato uno strumento per realizzare questo cambiamento: combinare gli approcci ermeneutici dello storicismo umanistico con il suo interesse per la diversità e la pluralità della cultura umana. Questi approcci non dovrebbero essere trascurati, ma piuttosto essere inseriti nel gioco della comunicazione interculturale.

Per quanto riguarda l'integrazione della natura in un'idea umanistica di umanità, non si dovrebbe dimenticare che il classico Umanesimo moderno non ha escluso la natura dalla sua antropologia storica e pedagogica. Tuttavia la tendenza tipica della modernità a controllare e sfruttare la natura non è stata vista come un pericolo che porta all'autodistruzione umana. Di fronte ai gravissimi problemi ambientali di oggi, le condizioni

naturali della vita umana devono essere inserite in ogni plausibile concezione di umanità. La conquista umanistica dei diritti umani e di cittadinanza come elementi umanizzanti della politica e della società deve essere completata dalla sua applicazione alle mutue relazioni fra essere umano e natura e deve diventare il punto di partenza di ogni riflessione sulla sopravvivenza dell'umanità.

Nuovi concetti: “modernità multiple” come seconda età assiale

Tutti questi limiti possono essere superati. Tuttavia a ciò non si può arrivare se si segue il *mainstream* antiumanistico presente nella vita intellettuale occidentale del xx secolo¹¹. Piuttosto, ciò che si dovrebbe tentare è rafforzare e migliorare il tradizionale Umanesimo moderno, integrando l'esperienza storica del recente passato nella sua concezione di umanità. Essere un essere umano e applicare a tutte le idee di umanità la riflessione sulla dignità individuale potrebbe essere un punto di partenza plausibile per elaborare un orientamento culturale nel processo di globalizzazione. In questo orientamento può essere riconosciuta l'unità dell'umanità come una realtà che si sviluppa in tutte le dimensioni dell'esistenza. Questa unità comprende in sé la pluralità delle tradizioni e dei modi di vita.

Come possiamo ora sintetizzare unità e differenza delle culture in un'idea valoriale di umanità? Per riuscirci dovremmo riconfigurare l'idea umanistica di storia universale. Anche in questo caso abbiamo a disposizione un'utile tradizione: quella rappresentata paradigmaticamente dalla filosofia della storia di Johann Gottfried Herder¹². All'inizio della modernità, la filosofia della storia rappresentava il tentativo di organizzare le conoscenze in rapida espansione sulla pluralità culturale della vita umana nello spazio e nel tempo in una coerente concezione dell'umanità vista come totalità temporale. Questo approccio filosofico alla storia universale può essere ora messo in opera insieme a tutti i tentativi di rendere plurale la storia universale. Il più promettente tentativo in questo senso è la filosofia della storia di Karl Jaspers e la sua concettualizzazione dell'età assiale¹³. Questa idea può essere utilizzata come strumento metodico

¹¹ L. Ferry - A. Renault, *Antihumanistisches Denken. Gegen die französischen Meisterphilosophen*, Hanser, München 1987.

¹² J.G. Herder, *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, in W. Pross (ed.), *Werke*, III, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2002, 2 voll.

¹³ K. Jaspers, *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*, Piper, München 1963 (1949¹).

del pensiero storico contemporaneo e ripensata in modo nuovo¹⁴. Presa come punto di partenza, questa concezione della storia deve però essere ampliata in modo da interpretare la modernità e il suo processo di globalizzazione come la seconda età assiale.

Non posso entrare nei dettagli di questa idea di una seconda età assiale, ma posso almeno menzionare uno dei suoi elementi decisivi: in questa seconda età assiale le concezioni di umanità, che durante la prima età assiale si sono sviluppate in forme diverse e reciprocamente escludentesi, vengono concepite in termini nuovi. Si tratta di trasformare in una logica di inclusione la tradizionale logica di esclusione che caratterizza le relazioni fra diverse concezioni dell'umanità. In un contesto logico di questo tipo le diverse concezioni tradizionali di essere umano e umanità vengono intese come contributi ad una comunicazione interculturale che segua il principio del reciproco riconoscimento critico. In questo modo un'idea di umanità valida in termini transculturali può essere sviluppata in riferimento alle tradizioni dell'età assiale e attraverso una riflessione reciproca.

Che cosa significa tutto ciò per l'apprendimento della storia e per il compito della sua didattica? Sul piano dei principi, la risposta a questa domanda è abbastanza semplice: ciò che è stato detto a proposito della concettualizzazione dell'umanità come sintesi di unità e pluralità deve naturalmente essere tradotto in una teoria dell'apprendimento della storia. A livello di una specifica organizzazione dell'apprendimento della storia e della strategia didattica questa operazione di traduzione è però tutt'altro che semplice. Essa deve essere accuratamente progettata, e ciò non si può fare in questa sede. È invece mio compito delineare qui di seguito soltanto i contorni di una tale teoria nel quadro di un nuovo Umanesimo, indicandone solo gli elementi essenziali e offrendo alcuni suggerimenti pratici per una sua messa in opera.

Molteplicità e unità nell'aula

Ogni processo di apprendimento della storia parte dalla situazione degli alunni e degli studenti. Quali sono le loro esperienze quotidiane che devono essere prese in considerazione per sviluppare le competenze di pensiero storico necessarie per la loro vita futura? L'esperienza più stimolante per mettere in moto le caratteristiche e gli elementi fondamentali di una comprensione umanistica della storia è quella della pluralità

¹⁴ In proposito si veda il più recente J. Assmann, *Achsenzeit. Eine Archäologie der Moderne*, C.H. Beck, München 2018.

culturale del mondo in cui vivono i giovani, così come si presenta già nella molteplicità dei loro retroterra culturali e concretamente nell'aula in rapporto al tema "storia". I giovani vivono la loro esistenza in contesti sociali nei quali assumono enorme rilevanza le differenze culturali, senza che si sia ancora trovato un modo generalmente condiviso per gestirle. I giovani si devono confrontare con questa situazione nei diversi contesti della loro vita. La loro coscienza storica deve inserire questa pluralità in una prospettiva temporale coerente, in cui le loro identità storiche assumano connotazioni individuali e sociali. Al tempo stesso, l'alterità dell'altro può trovare un luogo in cui essere accettata.

La didattica della storia dovrebbe considerare questa prospettiva temporale come l'obiettivo centrale dell'apprendimento e dell'insegnamento della storia, e quindi dovrebbe partire dall'idea che ciascun alunno e ciascuna alunna incarna la propria storia. Al tempo stesso l'alterità storica dell'altro deve trovare un luogo in cui essere riconosciuta.

Da un punto di vista umanistico, questa storia incorporata nella vita degli studenti deve essere trattata come storia dell'umanità a scala individuale. Questo approccio scaturisce in maniera cogente dalla tradizione umanistica. È la tesi centrale di uno dei principali pensatori umanisti, Wilhelm von Humboldt, secondo cui ogni individuo è una manifestazione dell'umanità e deve condurre tutta la sua vita nella piena consapevolezza di questa idea¹⁵.

Ciò suona molto retorico e privo di senso nella vita reale dei giovani. Tuttavia, senza un riferimento a un principio fondamentale di individualità e di società, i compiti educativi dell'insegnamento della storia non possono essere svolti in modo soddisfacente. L'apprendimento della storia deve essere progettato come tentativo di cogliere i processi di individualizzazione e socializzazione. Questo tentativo deve avere lo scopo di aiutare gli studenti a trovare la propria identità personale in un dato contesto sociale. Ciò dovrebbe realizzarsi in modo tale che lui o lei riconosca che la propria individualità viene accettata e nello stesso tempo accetti l'alterità dell'altro. Questo obiettivo educativo non vale soltanto e specificamente per la storia. La ricerca dell'identità deve essere affrontata in un modo che ne palesi potenzialità e criticità. In questo modo, l'identità diventa specificamente storica.

¹⁵ W. von Humboldt, *Über den Geist der Menschheit*, in A. Flitner - K. Giel (hrsg. v.), *Werke*, I, *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1960, pp. 506-18.

È evidente che nei nostri paesi alunni e alunne vivono già nel contesto di una società civile. Questo contesto organizza la vita dei suoi membri secondo regole e valori fondamentali universali, che consentono e garantiscono l'individualismo come elemento dell'alterità. L'insegnamento della storia a scuola dovrebbe mostrare questo modo di vivere come risultato di un lungo processo storico, che può essere definito come un processo di umanizzazione dell'essere umano¹⁶.

Questo processo si conclude e si apre a una prospettiva futura nella soggettività dei cittadini e delle cittadine. Dato che i valori fondanti di questi modi di vivere sono universalistici e che nella loro validità e obbligatorietà riguardano tendenzialmente tutti gli esseri umani, questa storia può essere soltanto storia dell'umanità. Penso inoltre che narrare questa storia sarebbe la migliore risposta all'attacco alla tradizione occidentale che ho menzionato in apertura del mio saggio.

Molteplicità e unità nell'apprendimento storico

Che cos'è la storia dell'umanità? A un primo esame appare qualcosa di troppo astratto, che non può tradursi in un effettivo programma di apprendimento e insegnamento. Ma questa impressione inganna. Non propongo una storia completamente nuova, bensì mi limito ad avanzare l'idea di dare una nuova forma e una nuova prospettiva alla vecchia e ben nota storia¹⁷. In essa devono essere presi in considerazione tutti i fatti storici che sono rilevanti per la comprensione dei modi di vita nelle moderne società civili. La loro presentazione nel corso del processo di apprendimento dovrebbe contenere però "il volto dell'umanità". Le pietre miliari, che scandiscono il percorso storico che ha portato al mondo in cui vivono gli alunni, devono essere presentate avendo come filo conduttore la questione generale di che cos'è un essere umano. L'esperienza storica acquisterà

¹⁶ Cfr. B. Mazlish, *The Idea of Humanity in a Global Era*, Palgrave, New York 2009; G. W. Oesterdiekhoff, *Die Humanisierung des Menschen. Anthropologische Grundlagen der Kulturgeschichte der Menschheit*, in *Perspektiven der Humanität. Menschsein im Diskurs der Disziplinen*, J. Rüsen (hrsg. v.), transcript, Bielefeld 2010, pp. 221-56; J. Rüsen, *Klassischer Humanismus – Eine historische Ortsbestimmung*, in *Perspektiven der Humanität*, ed. Id., cit., pp. 273-316; L. Zhang (ed.), *The Concept of Humanity in an Age of Globalization*, Unipress, Göttingen 2011.

¹⁷ Da questo punto di vista, la mia posizione si differenzia fundamentalmente dalla proposta di un nuovo curriculum di storia dedicato a una storia universale valida ovunque, avanzata da Luigi Cajani (L. Cajani, *A World History Curriculum for the Italian School*, in "World History Bulletin", 18, 2, Fall 2002, pp. 26-32). Cajani esclude sistematicamente la necessità delle differenze culturali come elemento imprescindibile dell'identità storica.

così il volto dell'umanità, non lontano e non fuori dalla vita di tutti i giorni degli alunni, ma al contrario visibile nella dimensione storica della vita di ciascuno. Questo significato della storia comprende naturalmente anche i limiti, gli svantaggi, gli ostacoli di una tale presupposta concezione dell'umanità, e il pericolo che essi rappresentano. Questo pericolo diviene storicamente evidente nelle pratiche disumane di trattamento degli esseri umani, che non fanno parte dell'idea di umanità. La comprensione di questa esperienza storica può sollecitare gli alunni a cercare modi di superare la disumanità attraverso la storia.

Prendiamo come esempio un tema del tutto convenzionale: la Rivoluzione francese. In questo caso, è l'organizzazione democratica del governo politico che dovrebbe essere al centro della presentazione e della discussione delle vicende fondamentali. Le regole dei diritti umani e civili e le corrispondenti idee di umanità (con i suoi elementi di esclusione riferiti a donne, schiavi ecc.) dovrebbero ricevere particolare attenzione. D'altra parte, anche le zone d'ombra della rivoluzione dovrebbero essere tematizzate: i genocidi contro coloro che, come i contadini della Vandea, furono considerati "nemici dell'umanità", devono essere tematizzati come una minaccia potenzialmente generale alla libertà conquistata.

Come si apprende la storia universale

L'individuazione dell'umanità come tema centrale dell'apprendimento e dell'insegnamento della storia implica l'analisi complessiva del passato e dei suoi effetti sul presente e sul futuro nel quadro di una storia universale. "Universale" non significa inserire il maggior numero possibile di fatti nell'insieme delle conoscenze che gli alunni dovrebbero acquisire. Si tratta piuttosto di una forma di interpretazione e di comprensione di fatti storici selezionati e di dinamiche con le quali gli alunni devono prendere familiarità. L'umanità dovrebbe essere inserita nei processi di apprendimento come dimensione esistenziale sempre presente nelle sue molteplici manifestazioni e trasformazioni.

Questa prospettiva umanistica dovrebbe stare all'inizio dell'insegnamento della storia e dovrebbe accompagnarne l'avanzamento, fino a raggiungere l'obiettivo di un nuovo umanesimo politico, sociale e culturale. I primi modi di vita delle società arcaiche, quelli delle cosiddette "grandi civiltà" e infine quelli delle società moderne devono essere esaminati con l'obiettivo specifico di comprendere, di volta in volta, che cosa significhi essere un essere umano, inteso come persona, nei rispettivi contesti sociali. Quando si analizza il cambiamento strutturale dell'esistenza uma-

na, gli alunni e le alunne possono rendersi conto che elementi di queste diverse strutture hanno ancora un effetto sulle loro esperienze personali. Ciò rende dunque necessario il coinvolgimento dell'antropologia culturale, quando nell'apprendimento e insegnamento della storia si mette l'accento sulle forme fondamentali dell'esistenza umana.

Le differenze strutturali delle varie forme dell'esistenza umana dovrebbero essere riportate alla dimensione temporale del loro sviluppo. In questa prospettiva di storia universale l'umanità emerge come un fondamentale processo di umanizzazione, cioè come un processo di ampliamento e approfondimento di quell'insieme di valori che definisce l'umanità degli esseri umani.

Una tale prospettiva di storia universale deve essere resa plausibile agli occhi degli alunni. Essa dovrebbe formare l'inquadramento temporale della loro coscienza storica. La coscienza storica degli alunni ha nel suo formarsi una struttura prevalentemente temporale e dovrebbe essere costituita da un'umanità vista nel suo divenire nel tempo, caratterizzata da una continua lotta per un sistema di valori inserito nella natura culturale dell'essere umano.

Ogni specifico tema storico e il modo in cui vengono recepiti i processi di cambiamento dovrebbero essere costantemente analizzati sotto il profilo della loro rilevanza nella generale prospettiva della umanizzazione dell'umanità (e delle norme e valori ad essa connessi).

Uno degli strumenti più efficaci per realizzare un'idea di questo genere è l'impostare la didattica su lunghe unità temporali. Si tratta, prima di tutto, di strutture di fondamentale significato antropologico e del loro incessante cambiamento che ha prodotto l'immagine contemporanea dell'essere umano. Dovrebbero divenire chiari i loro effetti sui diritti fondamentali di ciascun individuo e sul reciproco riconoscimento delle diverse tradizioni, fedi e modi di vita (nel contesto del metaordinamento di una società civile secolarizzata).

Un facile esempio di questo tipo di temporalità lunga è la storia universale del cambiamento e sviluppo degli strumenti di comunicazione. Anche gli alunni più piccoli possono imparare che la storia sotto questo punto di vista è un ampio processo di sviluppo dall'oralità alla scrittura fino ai nuovi moderni media elettronici. Gli alunni possono imparare gli enormi effetti di questi diversi strumenti sull'organizzazione della vita umana. Essi possono apprendere che cosa si intende per "progresso"; e possono anche comprendere che gli elementi fondamentali dei più antichi e più diversi modi di vita non sono spariti ma si sono mantenuti nelle epoche successive, fino al tempo in cui stanno vivendo. Ciò che è cambiato è

solo il loro ruolo. Analoghi processi strutturali possono essere inseriti nel programma di insegnamento, come ad esempio la trasformazione strutturale della legittimità del potere politico (per dirla con uno slogan: dalla natura divina del faraone alla moderna costituzione democratica).

Simili processi universali di sviluppo si possono ritrovare nell'economia, nell'ambiente, nella società e in tutte le dimensioni della vita umana. A scuola essi possono essere inseriti nell'insegnamento della storia, ma a condizione che la complessità dei fenomeni sia adeguatamente ridotta attraverso la riflessione teorica, cosicché possano essere elaborati paradigmi idealtipici presentati a partire da realtà concrete.

L'unità del tempo storico nella pluralità delle esperienze storiche

Che cosa riconduce la pluralità delle esperienze storiche all'unità di un processo storico totale? La domanda ha un notevole spessore teorico ed è il tema della filosofia della storia. Al tempo stesso, questa domanda ha un'enorme rilevanza pratica per l'insegnamento e l'apprendimento della storia. Si tratta infatti della domanda su che cosa – o meglio su chi – dia alla coscienza storica una struttura mentale coerente, aperta all'esperienza e capace di interpretare, di orientarsi e di motivarsi. La risposta a questa domanda è di competenza di una filosofia della storia che colleghi l'unità temporale della storia universale alla soggettività degli studenti. Il luogo di questo concetto di tempo è la loro identità. Per identità intendo una coerenza strutturale di diversi processi di identificazione, che si basano sulla autoreferenza di un individuo e della comunità sociale di cui fa parte. L'identità integra le molteplici oggettivizzazioni del sé umano con le sue proiezioni nel mondo esterno, affinché il soggetto in questione assuma la consapevolezza di un sé unitario in tutte le trasformazioni nel tempo e nello spazio.

Lo studio della storia nel contesto di una concezione umanistica è un processo di individualizzazione dell'umanità per mezzo della rielaborazione delle esperienze storiche. Questo processo deve essere impostato in maniera tale da incontrare e influenzare l'autoreferenza o l'autocoscienza di chi apprende e le sue relazioni con l'altro. Se ciò riesce, ciascuno può storicizzare la propria qualità di essere umano. Ciò dovrebbe realizzarsi attraverso il riflettersi della propria esperienza di sé, dei propri desideri, speranze, aspettative e paure nell'esperienza storica dei molteplici modi di vita.

Un apprendimento di questo tipo è ancora più necessario per il fatto che la coscienza storica opera attraverso più di un criterio di senso. I criteri

storici di senso sono diversi sul piano logico e operano in un'interazione molto complessa. Non posso trattarli qui individualmente e mi limiterò a riassumerli nelle forme di universalità storica che hanno attualmente¹⁸.

Il criterio di senso del *pensiero storico tradizionale* fonda l'unità della storia sulle tradizioni che hanno un effetto nel contesto sociale degli individui. Apprendere la storia significa, in questo caso, acquisire la competenza che consente di conoscere queste tradizioni e il loro carattere vincolante per applicarle a situazioni mutate. L'identità viene fissata come lo schema da interiorizzare per orientarsi nella vita personale e sociale. La principale modalità di apprendimento è l'imitazione (*mimesis*). L'alterità si definisce per via di esclusione.

Il criterio di senso del *pensiero storico esemplare* fonda l'unità della storia sul riferimento a regole di comportamento umano valide in ogni tempo. Apprendere la storia significa ricavare da singoli eventi (storici) regole generali e applicare queste regole ad altri avvenimenti. L'identità è il risultato dell'acquisizione della competenza rispetto a queste regole. L'alterità viene definita sulla base della deviazione da queste regole.

Il criterio di senso del *pensiero storico genetico* fonda l'unità della storia sull'idea di un cambiamento nel tempo, la cui direzione apre una prospettiva, basata sull'esperienza, per definire attività orientate al futuro. Apprendere la storia significa in questo caso acquisire la competenza per organizzare il proprio orientamento culturale secondo il corso di questo cambiamento del mondo umano. L'alterità è definita come un luogo all'interno di una pluralità di manifestazioni diverse della stessa direzione temporale, a causa delle diverse circostanze nelle quali si manifesta il cambiamento storico.

Il criterio di senso del *pensiero storico critico* fonda l'unità della storia per via negativa, cioè tenta di dissolvere gli orientamenti storici predefiniti, mettendo in evidenza visioni del passato fra loro divergenti e le prospettive di futuro che ad esse sono connesse.

Tutti questi criteri di attribuzione di senso sono fra loro connessi. È dunque ancor più necessario isolare le loro logiche specifiche, affinché tutti gli alunni sappiano in che modo esse agiscono nell'interpretazione e nella comprensione del passato. Nell'apprendimento di questa riflessione teorica possono diventare espliciti i concetti fondamentali del pensiero storico. Essi servono a comprendere le differenze del mondo

¹⁸ Per una presentazione più dettagliata si veda J. Rüsen, *Die vier Typen des historischen Erzählens*, in Id., *Zeit und Sinn. Strategien historischen Denkens*, Humanities Online, Frankfurt am Main 2012, pp. 148-217.

umano nel tempo e nello spazio. Attraverso questa comprensione, il passato acquista la dignità di distinguersi dal presente e di trovare un significato in sé stesso (così come affermò Ranke: ogni epoca è in diretto rapporto con Dio)¹⁹. Al tempo stesso il passato acquista un posto nell'immagine temporale dell'umanità. L'Umanesimo come ermeneutica dà alla storia un volto umano.

Imparare a diventare un essere umano

Imparare è un processo mentale attraverso il quale le esperienze vengono rielaborate in competenze. L'apprendimento della storia è dunque un processo mentale con cui l'esperienza di come l'essere umano e il suo mondo cambiano nel tempo viene rielaborata nella forma di una coscienza storica che serve ad orientarsi nella dimensione temporale della propria esistenza. L'apprendimento della storia ha dunque tre componenti: a) l'esperienza del cambiamento; b) l'interpretazione di questo cambiamento come storia; c) l'orientamento nella dimensione temporale del proprio presente.

a) Esperienza storica

L'apprendimento della storia comincia con l'inserimento delle esperienze storiche nella preesistente coscienza storica dell'alunno. L'esperienza storica è la consapevolezza del fatto che i modi di vita del passato si distinguono da quelli del presente. Questa differenza deve essere riconosciuta e al tempo stesso superata attraverso la concettualizzazione del cambiamento avvenuto nel tempo. Si tratta del passaggio da modi di vita estranei e modi conosciuti. Al tempo stesso, gli alunni devono rendersi conto che gli uomini del passato avevano idee diverse del che cosa significasse essere un essere umano. Questo deve essere chiaramente esplicitato esaminando i diversi modi in cui sono trattati gli esseri umani, a seconda delle caratteristiche che sono loro attribuite da altri. Gli alunni tratteranno questi uomini in modo diverso, a seconda che credano o neghino di condividere con loro la generale qualità di essere umano. L'esperienza offre innumere-

¹⁹ L. von Ranke, *Le epoche della storia moderna*, a cura di F. Pugliese Carratelli, introduzione di F. Tessitore, Bibliopolis, Napoli 1984 (or. *Über die Epochen der neueren Geschichte*, 1971), p. 104: «Io però affermo che ogni epoca deriva immediatamente da Dio, e il suo valore non risiede in ciò che vien fuori da essa, ma nella sua stessa esistenza, nella sua peculiarità. Da ciò la considerazione della storia, e precisamente della vita individuale nella storia, riceve uno stimolo del tutto particolare, per il fatto che ora ogni epoca deve essere riguardata come qualcosa di valido per se stesso e appare altamente degna di considerazione».

revoli esempi di casi in cui si attribuiscono o si negano proprietà umane a diversi gruppi di esseri umani (cittadini liberi o schiavi). È in questo contesto che dovrebbe essere preso in considerazione il tema del genere. Esso offre un esempio eloquente dell'ambivalenza del concetto di umanità nel corso della storia: il fatto che in età premoderna in Occidente gli intellettuali abbiano discusso la questione dell'appartenenza o meno delle donne al genere umano²⁰.

L'esperienza storica della disumanità presenta una sfida molto importante agli alunni, cioè riconoscere la storicità della loro più profonda convinzione riguardo al proprio valore come esseri umani. Ciò che essi considerano evidente è il risultato di un lungo processo storico, che non offre solide garanzie per il futuro. È molto importante insegnare agli alunni che l'odierno principio secondo cui ogni membro del genere umano è "umano" non è affatto ovvio nel suo significato specifico, e che esso ha un valore preciso che deve essere riconosciuto dagli altri. L'apprendimento della storia deve porre l'accento su queste differenze temporali per rendere gli alunni consapevoli del fatto che l'idea di umanità può essere compresa soltanto in una prospettiva temporale. Imparare questa storicità dell'umanità potrebbe funzionare come motivazione per agire nel senso di un suo ulteriore avanzamento o almeno per difendere le conquiste dell'Umanesimo moderno in campo politico e sociale. Questa potrebbe essere la nostra risposta agli attacchi odierni alla tradizione occidentale della cultura politica.

b) *Interpretazione storica*

Un'interpretazione umanistica di quest'esperienza storica conduce a una concezione empiricamente fondata della storia come vasto processo di umanizzazione degli esseri umani. Di questo contesto fa parte il tema dei diritti umani. Gli alunni devono imparare che essi sono il risultato di un processo storico. Per comprendere le moderne concezioni dei diritti umani fondamentali si deve ritornare all'antichità, al Cristianesimo, e alla formazione e legittimazione del dominio politico nelle diverse forme istituzionali del potere. Ai fini di questo processo di apprendimento è importante capire che la storia dei diritti umani e civili non si è ancora conclusa. La "fine" di questa storia sta nella motivazione a svolgere attività concrete con le quali difendere e soprattutto rafforzare i diritti umani e civili.

²⁰ E. Gössmann, *Ob die Weiber Menschen seyn, Oder nicht?*, ludicium, München 1988.

È molto importante che questa prospettiva storica di ampia portata includa elementi di pluralità multiculturale. Per portare questo fondamentale pluralismo nella storia universale, si deve affrontare la discussione sullo sviluppo delle concezioni universalistiche dell'essere umano nell'età assiale (in particolare nell'ambito religioso) e l'idea delle "modernità multiple" deve essere inserita nei piani di studio.

Di questo contesto fa parte l'analisi della religione come forza culturale nella storia. Gli alunni devono imparare che nella storia mondiale l'idea di che cosa significhi essere un essere umano si è sviluppata per lungo tempo in ambito religioso o almeno (guardando al confucianesimo) con un riferimento ideale a un ordine metafisico o divino del mondo. Soltanto in questo contesto si può cogliere il significato della secolarizzazione nel mondo moderno. Gli alunni dovrebbero imparare che l'emergenza di una società civile secolare moderna è della massima importanza per affrontare in modo pacifico le differenze religiose. La cultura secolare della società civile è un metaordine irrinunciabile, quando si tratta di gestire il pluralismo delle visioni del mondo e delle convinzioni religiose. Ciò è facilmente dimostrabile osservando il ruolo che hanno avuto le guerre di religione per la coscienza storica collettiva dell'Europa (comprese le dimensioni attive dell'inconscio). In tal modo entra a far parte della coscienza storica dei giovani di oggi la storia di come attraverso una sanguinosa guerra civile e religiosa si è formata la moderna società civile europea e la sua legittimità secolare di fronte al potere politico. Qui vengono indirettamente sollecitate le diverse convinzioni religiose o secolari dei giovani su che cosa abbia senso per la loro vita personale. E qui essi possono trovare la risposta storica alla domanda di come ci si può e ci si deve relazionare alle diverse convinzioni e ai diversi atteggiamenti religiosi altrui. La storia della costruzione della società civile moderna e della sua cultura rende plausibile che il suo ordine secolare non rappresenti semplicemente una possibilità fra le tante di orientarsi nel pluralismo dei diversi ordini culturali, ma piuttosto il necessario metaordine per realizzare una vita pacifica in un aperto pluralismo di orientamenti culturali.

A partire da qui, un'analisi comparativa delle tradizioni diverse da quella occidentale può sollecitare gli alunni ad andare oltre una potenziale unilateralità nella storia dell'umanesimo politico. Un impulso molto efficace in questa direzione può essere la critica all'individualismo occidentale da parte degli intellettuali non occidentali come mancanza di impegno sociale. Questa critica è diventata un argomento ricorrente nella comunicazione interculturale e vale la pena di prenderlo sul serio.

c) *Orientamento nella storia e motivazione*

Con l'apertura del mondo degli studenti alla comprensione storica della pluralità delle idee di umanità e al loro modificarsi nel tempo si è già realizzato il passaggio dall'interpretazione all'orientamento e alla motivazione. I consolidati modi di vita di una società civile, con il suo sistema secolare di valori fondamentali di dignità umana e cittadinanza politica (compresa l'impostazione democratica), possono trasformarsi nella mentalità degli alunni in un adattamento dinamico solo se essi li inseriscono nel processo mentale di formazione della propria identità. Per mezzo dello studio della storia le conquiste culturali dell'umanità possono realizzarsi in una pacifica relazione istituzionalizzata tra diverse tradizioni e convinzioni esistenziali.

Conclusione: verso un nuovo progetto interculturale di didattica della storia

Con le mie riflessioni ho provato ad allargare lo spazio di pensabilità della didattica della storia in quanto discorso sull'apprendimento della storia. Lo studio della storia è in chiara relazione con gli attuali problemi di orientamento culturale, nei quali ha un posto di primo piano il ruolo dei modi di vita delle moderne società civili nel sistema secolarizzato dei diritti fondamentali. Sotto vari punti di vista il progetto di una didattica umanistica della storia non è nuovo. Esso integra i risultati della ricerca sulla coscienza storica fatta negli ultimi trent'anni e tenta di ridefinire le caratteristiche di questa ricerca sulla base di un chiaro principio di produzione di senso storico, cioè dell'Umanesimo.

L'Umanesimo è stato fin dall'inizio un concetto educativo. Credo che la sua forma moderna, quella sviluppata fra la fine del XVIII e l'inizio del XIX secolo, esso abbia un potenziale di sviluppo restato finora inespresso. Ho concentrato la mia argomentazione su un solo ambito educativo, cioè l'insegnamento e l'apprendimento della storia. In questo ambito è ormai urgente inserire la dimensione interculturale nelle strategie didattiche. Come possono tradizioni e visioni del mondo non occidentali trovare il loro posto nella lezione di storia a scuola, in modo tale che gli alunni e le alunne con un retroterra culturale non occidentale vedano riconosciuti i loro diversi punti di vista e credi religiosi e al tempo stesso ricevano un solido fondamento storico (nella loro coscienza storica)? Che cosa possono condividere con i loro compagni di classe e con tutti i cittadini della loro nuova patria?

Per rispondere a questa domanda, si devono individuare elementi comuni di orientamento culturale, al di là delle differenze. Non vedo nessuna alternativa alla creazione di un contesto comune: si deve trovare e realizzare un fondamento comune dell'essere umano²¹. Questo approccio intellettuale ha in sé il principio fondamentale in base al quale viene riconosciuta ogni individualità personale e sociale. Un pensiero storico che storicizza l'umanità includerà nella comunità umana le sue molteplici manifestazioni nello spazio e nel tempo e la dinamica del loro cambiamento. Qui la didattica della storia trova la possibilità di dare risposte alle sfide del nostro tempo, che prendono forma nella crescente intensità della comunicazione interculturale nei processi di globalizzazione. Questo è però possibile soltanto nella misura in cui la didattica della storia viene vincolata all'idea umanistica della dignità umana.

Manca comunque ancora qualcosa a questa argomentazione umanistica. La tradizione umanistica occidentale ha un fianco scoperto e un lato debole, cioè il suo rapporto con la natura. Fino a questo momento, l'Umanesimo non ha ancora sviluppato un criterio efficace per regolare la relazione fra essere umano e natura. Non si è ancora riflettuto abbastanza sulla dignità della natura, entrata nella cultura umana in relazione ai valori fondamentali dell'Umanesimo. Che significato ha la dignità umana nella strumentalizzazione e nel dominio tecnico sulla natura ai fini della sopravvivenza fisica?

Ci sono solo due possibilità per sviluppare una visione che esprima le nuove sfide della natura alla vita umana: la prima alternativa è un'idea della natura come fonte di tutti i punti di vista che regolano l'interazione dell'essere umano con la natura. La seconda alternativa è l'idea di un'umanità che allarga il sistema dei valori umanistici fondamentali dell'orientamento culturale fino a comprendervi anche il lato naturale della vita umana. La prima alternativa dissolverebbe la tradizione dell'Umanesimo in un nuovo naturalismo dalle caratteristiche tutt'altro che chiare (con l'eccezione dei tanti ritorni romantici a cosmologie premoderne). La seconda alternativa implica uno sviluppo della tradizione umanistica. In questo caso è necessario approfondire e ampliare la nostra comprensione di che cosa significhi essere un essere umano. Contro la seduzione intellettuale della naturalizzazione della cultura umana attraverso una forte re-

²¹ Ch. Antweiler, *Menschliche Universalien. Kultur, Kulturen und die Einheit der Menschheit*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2007; Id., *Mensch und Weltkultur. Für einen realistischen Kosmopolitismus im Zeitalter der Globalisierung*, Transcript, Bielefeld 2011.

lazione con le innovazioni della biologia e delle neuroscienze, gli elementi normativi che si concentrano sul principio della dignità dovrebbero essere applicati alle relazioni dell'essere umano con il suo ambiente naturale. La didattica della storia non è il luogo in cui si possano risolvere questi problemi. Tuttavia nell'insegnamento e nell'apprendimento della storia si deve far posto all'idea che la natura è un elemento essenziale per comprendere la storia.

JÖRN RÜSEN

Kulturwissenschaftliches Institut in Essen, *kontakt@joern-ruesen.de*

(traduzione dal tedesco di *Sabina Brevaglieri* e *Luigi Cajani*)



Historical Consciousness: Exploring a Third-Order Concept. German Experiences and General Observations

by *Wolfgang Hasberg*

This paper is based on previous studies that investigate the applicability of empirical findings (from different disciplines) to history didactics. The existing dilemma is not that there are too few empirical studies dealing with teaching and learning history, but that they are very diverse in terms of their disciplinary origins, their methods of collection and evaluation, and the nature of their findings. In German discourse since the 1970s, historical consciousness has risen in wide circles to become the central category of research. This context is presented and explained in selected phases of the German-language discourse. In so doing, it becomes apparent that historical consciousness is a third-order category that could be useful to focus the international discourse as well.

Keywords: Empirical Research, History Teaching and Learning, Historical Consciousness, Historical Culture, History Lessons.

Introduction

When Peter Seixas and Andreas Körber disputed core concepts in the German and the Anglophone discourse on history didactics at a conference in Basel in 2015, the Canadian scholar stated in the end: the German discussion is strong in theory but less so in empirical research¹. This statement is clearly wrong and depends on the fact that Seixas did not and could not take into account the abundance of empirical studies

¹ Slightly diminished in the written versions. P. Seixas, *Translation and its Discontents. Key Concepts in English and German History Education*, in *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik* 15, hrsg. v. M. Waldis - B. Ziegler, Hep, Bern 2017, pp. 20-35, here p. 33.

concerning historical consciousness and historical learning, probably because nearly all of them are published in German.

The problem is not that there are too few efforts in the empirical field. The problem is the application of the diffuse results of empirical studies to the practice of history education in different fields (including the theoretical one) – as it was already emphasized in 2001 and 2007, when extensive inventories of empirical studies published in German language were delivered². The attempt to undertake an equivalent inventory today would be doomed to failure because of the large number of – mostly qualitative – investigations that are often performed as doctoral theses.

Empirical efforts in German history didactics

It has to be emphasized that empirical studies on different aspects of historical thinking, learning and teaching in the German speaking scientific community were conducted since the last third of the 19th century. Indeed, the investigations at that time relied on a simple methodology. They would, for example, ask for (historical) knowledge or for the most favoured (school) subject, and, until the 1970s, the last-mentioned approach revealed that history lessons, in the opinion of pupils, were the most favoured. In this early stage of empirical research, the scientists who undertook such enquiries were not historians but psychologists (psychology indeed was still a very young discipline), pedagogues or proto-sociologists (a science which did not yet really exist at that time). The efforts grew, while psychology asserted itself as a science (cf. the studies by Wilhelm Stern).

It was not earlier than 1911, when a first scholar, Johannes Dück came up with the idea of asking for the reasons why subjects like History were favoured by pupils. His pioneering empirical survey showed that students preferred history lessons because they were told exciting stories about wars and they would have to do nothing more than listen³. In other words: while the teacher was narrating, the pupils could rest. From today's point of view, this was a disappointing insight, but not from

² W. Hasberg, *Empirische Forschung in der Geschichtsdidaktik – Nutzen und Nachteil für den Geschichtsunterricht*, Ars Una, Neuried 2001 (Bayerische Studien zur Geschichtsdidaktik, Bd. 3,1 u. 3,2) and W. Hasberg, *Im Schatten von Theorie und Praxis – Methodologische Aspekte empirischer Forschung in der Geschichtsdidaktik*, in "Zeitschrift für Geschichtsdidaktik", 5, 2007, pp. 9-40.

³ J. Dück, *Das historische Interesse der Schüler*, in "Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik", 12, 1911, pp. 483-6.

the perspective of the time when the aim of history teaching was primarily to impart knowledge about the past.

About two decades later, Herbert Freudenthal tried to explore the circumstances of learning and especially the methods of teaching history, but without measuring the effects⁴. At almost the same time, in 1932, Kurt Sonntag was the first who investigated the historical consciousness of pupils by asking them in interviews and analyzing written essays⁵.

This approach was also taken up by the psychologist Heinrich Roth who, about 30 years later, interviewed pupils again⁶. In his well-known book, simply entitled *Child and History*, which was published in five editions and became very influential, he was not simply content with reporting the testimonies of his test persons, but used the data obtained through the interviews to create a sequence of stages that contributed to form what we might call Historical Thinking, which became very influential. Furthermore, from this theory, which was based, at best, indirectly on his empirical findings, he deduced consequences for history teaching that, in the end, were hardly in touch with his empirical findings. According to Roth, the natural form of teaching history is to tell stories. Obviously, this is, at most, a theoretical insight, an axiom of historical theory, not an empirical result, which could be proven by his investigation⁷.

It was an unfortunate coincidence that Waltraud Küppers researched the content preferences of pupils at nearly the same time and found that they dislike dealing with political or economical structures, e.g. diagrams of the Greek democracy and similar topics⁸. For the debate on history didactics, the unfortunate result of this unfortunate coincidence had a bearing on the debate concerning history didactics, because for about 20 years – approximately from 1953 to 1973 – there was a general con-

⁴ H. Freudenthal, *Kind und Geschichte. Über Methoden zur Erfassung des geschichtlichen Bewusstseins*, in "Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde", 34, 1933, pp. 10-29.

⁵ K. Sonntag, *Das geschichtliche Bewußtsein des Schülers. Ein Beitrag zur Bildungspsychologie*, Stenger, Erfurt 1932 (Veröffentlichungen der Akademie gemeinnütziger Wissenschaften, Abt. für Erziehungswissenschaft u. Jugendkunde Nr. 32).

⁶ H. Roth, *Kind und Geschichte*, Kösel Verlag, München 1968⁵ (1955¹, 1958², 1963³, 1965⁴) (Psychologie der Unterrichtsfächer der Volksschule).

⁷ Cf. in detail the criticism of Hasberg, *Empirische Forschung*, vol. 1, cit., pp. 363-84.

⁸ W. Küppers, *Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts*, Huber, Bern/Stuttgart 1961 (1966²). (Abhandlungen zur pädagogischen Psychologie, vol. 3).

sensus on the fact that history had to be narrated by the teacher so that the pupils only had to listen to the stories and memorise their content. The sequence of a lesson was predetermined as follows: (1) Presentation and (2) Consideration.

This classification is ultimately based on the *Formalstufentheorie* (formal stage theory) of Johann Friedrich Herbart (1776-1841) which was very influential especially in the lower education sector. The classification by Roth was taken over by Hans Ebeling and became so integrated into the history-didactics discussion that it could no longer be overlooked, because of the influence of this author, who was also a very successful textbook writer⁹.

Fig. 1. Formal stage theory according to Johann Friedrich Herbart

1. Vertiefung: Klarheit, Assoziation	1. Deepening: Clarity, Association
2. Besinnung: System, Methode	2. Reflection: System, Method

This period in the debate on history didactics between 1953-1973 is a good (or ironically: bad or fatal) example of how empirical results can have a sustainable influence on the scientific discourse if empirical studies are not perceived in a critical manner. On a closer examination, Roth's study did not meet the standards of empirical research as they were established at that time. He simply combined the data concerning pupils' interviews that Sonntag had previously collected, with the information acquired from his own enquiries in such a way that it is impossible for the user to separate the statements of students from the 1930s from those made during the 1950s. One cannot distinguish between them because they are not exactly separated from each other. Delving

⁹ The book by H. Ebeling, *Methodik des Geschichtsunterrichts*, Schroedel, Hannover 1955 was published in six editions (between 1955-1970), the seventh was published postum under the title: *Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts*, Schroedel, Hannover 1973⁹. On the importance of the person and the work, see E. Ebeling - K. Ebeling, *Erinnerungen an Hans Ebeling 1906-1967*, Privat, Brunswick 1997; W Birkenfeld, *Hans Ebeling (1906-1967)*, in *Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts*, ed. S. Quandt, Paderborn et al., Schöningh 1978, pp. 365-80; A. Michler, *Geschichtsdidaktische Überlegungen des Unterrichtspraktikers Hans Ebeling*, in *Modernisierung im Umbruch. Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht nach 1945*, eds. W. Hasberg - M. Seidenfuß, Lit-Verlag, Berlin 2008 (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Bd. 6), pp. 377-91 and U. Mayer, *Nur ein „herausragender Praktiker“? Ein neuer Zugang zur Geschichtsmethodik Hans Ebelings*, in *Geschichtslernen, Innovationen und Reflexionen (Festschrift B. v. Borries)*, eds. J. Patrick, J. Meyer-Hamme, A. Körber, Centaurus Verlag, Herbolzheim 2008, pp. 477-97.

into the methodological deficits of this study will go beyond the limits of this paper, suffice to say that Roth's research dominated the debate over a long period of time.

There is yet another difficulty that needs to be pointed out in combination with empirical results. The study by Roth is divided into two parts: the first one consists of the statements of his test persons and his conclusions, which are derived from them. In the second part of the book, a teaching instruction is developed, which explains that in a history lesson a given content has first to be delivered by the instructor in a narrative form, before it can be considered by the pupils. It has to be emphasized that this teaching methodology cannot be drawn up from the empirical results¹⁰. This is also true of empirical descriptions, which are called “*naturalistischer Fehlschluss*” in German and that may be translated in English as “naturalistic fallacy”. This philosophical insight means that one cannot conclude what shall be by describing the reality (e.g., by empirical findings)¹¹.

As already mentioned, the study by Roth received strong support from the study of Küppers, who stated that pupils had little interest in Ancient or Medieval History as well as political and structural history. But nearly nobody noticed at that time – that this kind of investigation was replicated only a few years later by E. Schröter and even today the close similarities between the two have not been noted. Schröter conducted his research in a different town and interviewed students from a different type of school, known in Germany as gymnasium. The results he achieved were almost antithetical to the ones Küppers had presented. Unfortunately, Schröter's results were analysed in his doctoral thesis, which was not published and for this reason did not produce any resonance¹². This case is mentioned because it illustrates, on the one hand, that empirical results are determined by several factors, depending on what kind of sample data are taken into account or the circumstances in which tests take place. On the other hand, their validity is not constant over time. One of the reasons for this is that there are neither representative studies on historical

¹⁰ Cf. note 7.

¹¹ The “naturalistic fallacy” goes back to the discourse of philosophy of science, at least to Wilhelm Dilthey, cf. H. Jobach, *Tatsachen, Normen und Werte in Diltheys Theorie der Geistes- und Sozialwissenschaften*, in *Dilthey als Wissenschaftsphilosoph*, hrsg. v. C. Damböck - H.U. Lessing, Verlag Karl Alber, München 2016, pp. 11-40, esp. p. 27f.

¹² E. Schröter, *Jugendalter und Geschichte. Eine empirische Untersuchung über das Verhältnis der Mittel- und Oberstufenschüler eines Gymnasiums zur Geschichte*, PhD thesis Kiel University 1964.

thinking, nor on the ways in which teaching and learning can induce it on the part of students. The only study produced in any language, which delves on historical thinking is the one by Bodo von Borries and it dates back to 1995. In his research Borries investigated historical consciousness among the youth in Germany¹³. The well-known large-scale study “Youth and History” is not one¹⁴, even though this survey included almost 32.000 students and more than 1.250 teachers from 27 countries including Italy, does not meet the criteria that establish representativeness. This does not mean that the findings are not valid, but that they are not directly transferable to the population of young people aged 15 across Europe¹⁵. Indeed, significant differences in historical awareness of young people belonging to the participating countries could be identified. It was striking that those differences (1) correlated strongly with the various degrees of economic prosperity of the countries in which enquiries had been conducted, insofar as this is reflected in the gross domestic product. On the other hand, at the individual level, it was noticeable that (2) historical consciousness correlates strongly with the religious attitudes of the students who had been interviewed. However, these are only two particularly significant factors that influence historical consciousness. The importance of this study – even if it is not representative – lies in the fact that it shows how different the historical consciousness of young people is across Europe. This seems to depend not least on the forms of history teaching at school and the (didactic) training of history teachers¹⁶.

¹³ B. v. Borries, *Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutung und Zukunftserwartung von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*, Juventa Verlag, Weinheim und München 1995.

¹⁴ M. Angvik - B. v. Borries (eds.), *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, 2 vols., Körber-Stiftung, Hamburg 1997.

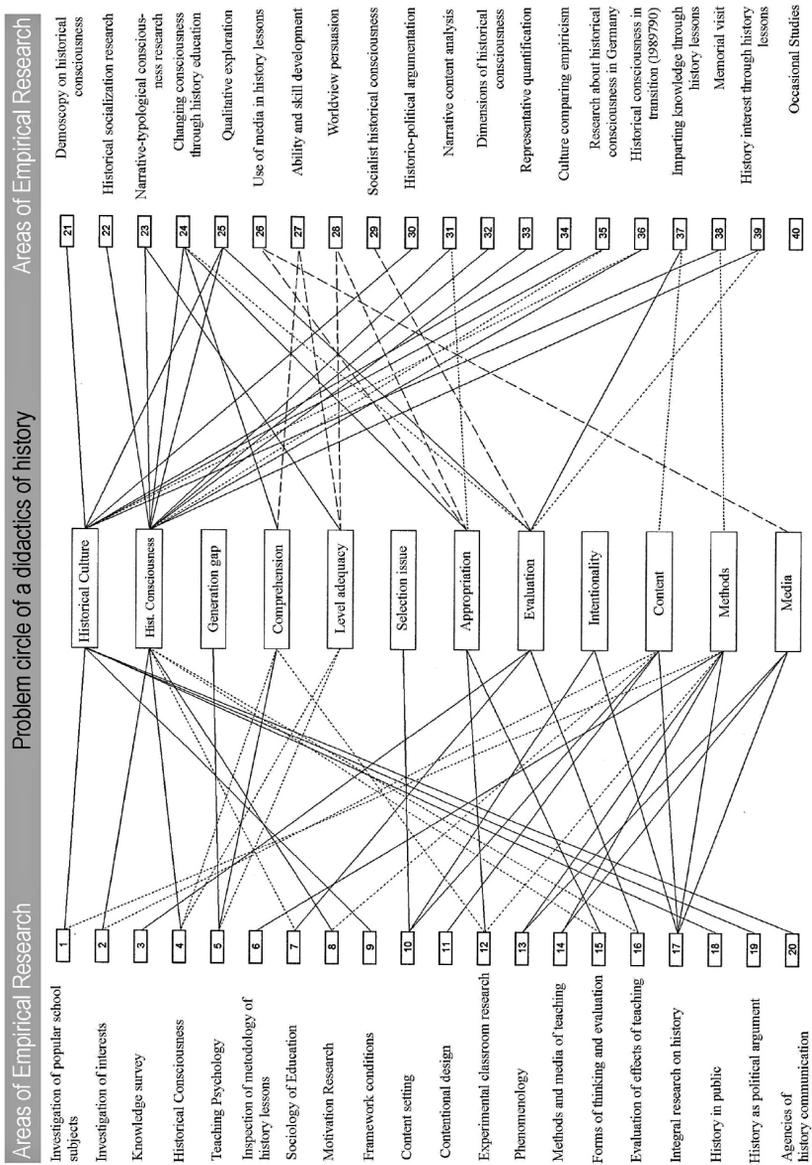
¹⁵ For this reason, among others, the data was also evaluated on a country-specific basis, cf. for example B. v. Borries, *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*, Leske + Buderich, Opladen 1999 (Schule und Gesellschaft 21), as well as for Italy L. Cajani, *Biographie und Weltgeschichte zwischen Fortschritt und Niedergang, in Jugend – Politik – Geschichte. Ergebnisse des europäischen Kulturvergleichs “Youth and History”*, Körber-Stiftung, Hamburg 1997, pp. 79-87 and L. Cajani, *Gli studenti italiani nella ricerca Youth and History: un primo sguardo analitico*, in *Jugend und Geschichte / I giovani e la storia. Eine Studie zum Geschichtsbewusstsein / Un'indagine sulla coscienza storica*, ed. F. Lanthaler, Pädagogisches Institut / Istituto Pedagogico / Istituto Pedagogico, Bolzano 1997, pp. 229-50.

¹⁶ Cf. E. Erdmann - W. Hasberg (eds.), *Bridging Diversity. Towards a European Discourse on History Education*, in *Facing – Mapping – Bridging Diversity*, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts 2011, vol. 2, pp. 345-79.

The entire scope of empirical research in the German speaking academic world, which involves the ways in which historical thinking is fostered through teaching and learning, cannot be comprehensively discussed in this paper. However, it is possible to take at least a focusing look at its development up to 2000. For this purpose, two, at first confusing, diagrams are used. Since they may be somewhat unclear at the first glance, they will be carefully explained (fig. 2-4). They are presented in this paper for the following reasons: (1) to give a first impression of the long tradition of empirical work on historical thinking, learning, and teaching in Germany, and (2) to point out a first listing of difficulties which are linked to empirical research.

This first diagram is so complex that, at first sight, it looks like a pattern for cutting dresses. It represents all empirical research efforts and tries to cluster them. But this proves to be largely impossible. For this reason, the German diagram is not translated in its entirety, but reduced to a few areas in a second picture, although they can only partially shed light on the broadness of this field of research in Germany. In figure 3, studies that deal with history lessons and the teaching of history are listed on the left, while, on the right, there are studies that explore more general aspects of historical thinking.

Fig. 2. Fields of Empirical Research in German speaking discourse (1968-1989/90)¹⁷.



¹⁷ The scheme, taken from Hasberg, *Empirische Forschung*, vol. 2, cit., p. 256, attempts to combine at least forty different empirical research fields, from 1968 through 1990, with the elements of a theory of history lessons (middle pillar).

Fig. 3. Fields of Empirical Research in German language discourse (1968-1989/90)¹⁸.

- Knowledge survey
- Psychological aspects of history lessons (e.g., K. Sonntag, W. Küppers)
- Experimental studies on historical learning and teaching (N. Seel)
- Research on students' interest in history and their motivation
- Research on historical thinking in teaching context (K. Fina)
- Analyses of narrative argumentation (e.g., J. Rüsen et al.)
- Development of skills and abilities (e.g., E. Wermes)
- Historical and political argumentation (e.g., W. Jaide)
- National consciousness (e.g., W. Weidenfeld et al.)
- Cross-cultural studies (e.g., B. v. Borries)

The connection lines (that appear in fig. 2) show the coherence between a framework of historical consciousness and a theory of history lessons¹⁹. This can be illustrated by just one example: if one takes up the problem of appropriation, i.e. the question of how students can and should be engaged with historical learning in history lessons, one can fall back on experimental teaching research in which different teaching methods are tested (No. 12), or on psychological studies on historical thinking (No. 15). The latter is related to historical appropriation processes in general, the former to the ways history classes are planned. Furthermore, there are studies on changes in historical consciousness (No. 24), on the formative power of ideological convictions (No. 28), or on the reception of narrative offerings by students (No. 31). Further references are also possible. The crucial point is that the teacher, as a user of empirical findings, must make all these connections. Due to the abundance of findings, this is a difficult task which he or she will hardly be able to accomplish without the help of science.

¹⁸ At this point, it is not possible to list in detail all the publications that have been published within the framework of these total of 40 research areas. Therefore, we refer to the chronologically arranged bibliography in Hasberg, *Empirische Forschung*, vol. 2, cit., pp. 466-75, where only empirical research on historical thinking, learning, and teaching during this period is reported. Cf. also the notes 6, 8 and 13 above.

¹⁹ For a theory of history lessons, there are currently only few rudiments in the German discourse, see Hasberg, *Empirische Forschung*, vol. 2, cit., pp. 333-57, where prolegomena are developed, which are continued in Id., *Analytische Wege zu besserem Geschichtsunterricht. Historisches Denken im Handlungszusammenhang Geschichtsunterricht*, in *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich*, eds. J. Meyer-Hamme, M. Kerstin-Zülsdorf, H. Thünemann, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2012 (*Geschichtsunterricht erforschen*, Bd. 2), pp. 137-60. Cf. also S. Bracke et al., *Theorie des Geschichtsunterrichts*, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2018.

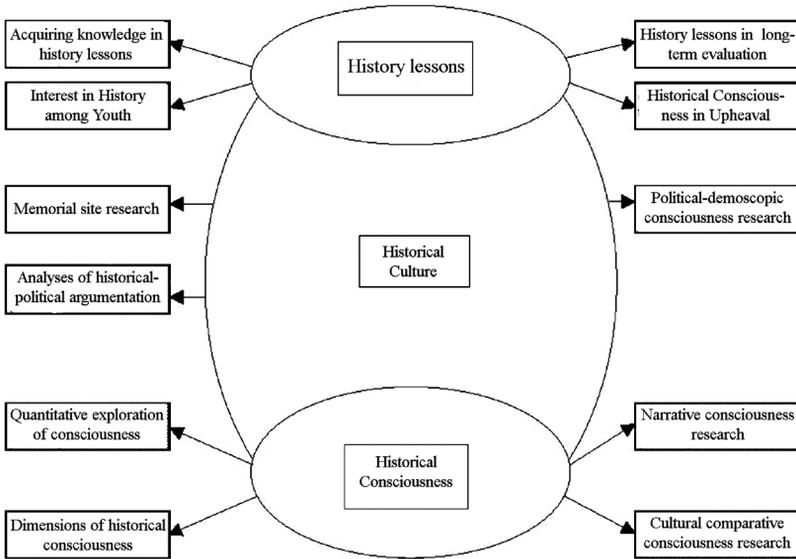
Indeed, it is not obvious which field of the discourse can be addressed by empirical research. On the contrary, scholars who are interested in theory formation, or practitioners, who intend to optimize history lessons by using empirical results, are referred to several fields of research and even to different research disciplines which undertake empirical investigations on historical thinking, learning and teaching. Therefore, the orientation in this array of fields is difficult for scholars and it is especially so for teachers. This is why the problem of the possible adaptation of empirical results to diverse fields of research ought to be tackled without hesitation, in order to provide an orientation and to single out the criteria for a diligent selection of those results which have been achieved through scientific and reliable methodology.

A second scheme (fig. 4) appears to be not as complicated as the first one. It presents the efforts made in the decade between 1989/90 and 2000, hence a period that is shorter than the first one. Consequently, it is not surprising that the output is smaller even if, during this period, more scientists were conducting empirical research. Indeed, the efforts and the output of empirical studies in this decade were not reduced as compared to the preceding period. They are more concentrated and more focused on coherent research fields. Two factors may be responsible for this observation and correspond to one another: firstly, the scientific discourse acquired a more stringent form, which seems to be a consequence of the establishment of history didactics as a scientific discipline in the universities, a change that was combined with the academic profiling of teacher education since the end of the 1960s²⁰. A second effect was that increasingly more empirical research was being done by members of this hardly new scientific community. Both factors explain the stronger concentration of empirical efforts and results. From this observation we may deduce that it would be necessary to have a heuristic framework to guide us through the empirical efforts in order to apply the results to theoretical formation (e.g. a theory of historical consciousness) or to history education in the

²⁰ This period was often worked on by different scholars in Germany. An overview of the efforts, not all of which can be mentioned here: W. Hasberg, *Von Mythen und Ursprüngen der Geschichtsdidaktik. Grenz- und Wiedergänger in der Geschichtsdidaktik. Epistemologische Erwägungen zur Disziplinengeschichte*, in *Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen, Grenzüberschreitungen, Grenzverschiebungen*, hrsg. v. M. Sauer et al., V&R unipress, Göttingen 2016 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, vol. 13), pp. 219-41. C. Heuer, W. Hasberg, M. Seidenfuß, *Der lange Sommer der Geschichtsdidaktik. Aufriss einer reflexiven Disziplinengeschichte*, in "Zeitschrift für Geschichtsdidaktik", 19, 2020, pp. 73-89, offer an embedding with a reference to the latest literature.

broad sense (not only confined to history lessons). This path will be further explored in the third paragraph but, before doing so, a short global overview of the state of empirical research on historical thinking, learning and teaching will be given in order to better classify the German efforts and to better evaluate the resulting consequences.

Fig. 4. Fields of Empirical Research during 1989/90-2000 in German language discourse.



A Short Global Review

Just as the empirical efforts in Germany could not be presented comprehensively, a complete overview of worldwide empirical research in historical thinking, learning and teaching cannot be given. Such an undertaking would be hopeless and presumptuous.

The following review is based on a survey initiated and conducted by some German scientists, who won over scholars from all over the world to describe and explain the tradition and research in history didactics in their own country or the scientific community they belonged to²¹. The book was

²¹ M. Köster, H. Thünemann, M. Zülsdorf-Kersting (eds.), *Researching History Education. International Perspectives and Disciplinary Traditions*, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2019² (Geschichtsunterricht erforschen). Reviewed by M. Barricelli

published in English, but it can be assumed that it is not very well known outside the German scholarly community, in spite of the fact that the book offers valuable insights into the different scientific cultures of Canada, Finland, France, the Netherlands, Poland, Spain, the United Kingdom, Latin America and the United States as well as those of Germany, Austria and Switzerland. I will now briefly introduce the main achievements of the survey without paying much attention to the German speaking communities.

First, it is interesting to observe how the discipline is defined. Except for two contributors who describe “history didactics” as “history didactics”, most authors describe the core of the discipline as “history education” – precisely as the book was entitled.

History Education	Austria, Germany, Canada, Finland, Netherlands, Switzerland
History Didactics	France, Poland
Historical Learning	Spain/Latin America
Historical Learning and Teaching	Germany
Historical Understanding	USA

Up to this point in time there was much talk about research on historical thinking, learning and teaching. In Germany one can find different definitions of what history didactics is. In former times it was a kind of hybrid science between pedagogy and history (J. Rohlfes)²² or rather, the science of history lessons²³. In more recent times it has been defined as a «science of reception and mediation in history»²⁴ or as a «science of historical consciousness in society»²⁵. What is the core subject of history didactics? This

in “H-Soz-Kult”, 27.07.2020 (www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-29694). The 1st edition (Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2014) was reviewed by W. Hasberg, in “H-Soz-u-Kult”, 26.01.2017 (www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-26067). Regarding to historical-didactic discourses in Europe cf. *Facing – Mapping – Bridging Diversity*, 2 vols., cit., which focuses on Europe.

²² J. Rohlfes, *Geschichte und ihre Didaktik*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2005⁵, pp. 20-1, 191-2.

²³ E. Weniger, *Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik*, B.G. Teubner, Leipzig, Berlin 1926.

²⁴ W. Schreiber, *Geschichte vermitteln – Geschichte rezipieren. Das Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik*, Kastner, Eichstätt 2001. Cf. Id. - W. Hasberg, *Geschichtsdidaktik*, in *Lernen im Fach und über das Fach hinaus*, eds. M. Rothgangel et al., Waxmann, Münster 2021² (Fachdidaktische Forschungen, vol. 12), pp. 155-81.

²⁵ K.-E. Jeismann, *Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart*, in

question seems easier to answer than it actually is – in Germany as well as in the global community, but it is urgent to answer it – or at least first to initiate a dialogue about it. So, what is the subject of History Didactics in different scientific communities?

According to Karl Popper (1902-1994), science is what scientists do²⁶. The insight that methods inform sciences and their results, is an integral part of the theory and epistemology of science²⁷. According to this, in addition to the (c) methods, the (a) research interest and the (b) subject matter, as well as the (d) forms of systematization of results emerge from the disciplinary self-understanding, or paradigm, and have an effect on it²⁸. Therefore, it is necessary to pay attention to methodology in order to strengthen the international discourse on history didactics, given that in the whole world scientific cultures are different from one another. Limits of space do not allow us to give a detailed account of the aforementioned anthology. We will limit ourselves to summarizing the most important observations arising from reading the book and having in mind the scientific-theoretical aspects that have been described above.

1. Nearly none of the authors reflects on a special approach to the methodology of research on history didactics or explains why empirical methods are useful and vital to the research on subjects like historical education or historical understanding. Perhaps, because it seems obvious or lies at hand.
2. Even M. Carretero does not explain the epistemological background of his well-known large-scale studies in Spain and Latin America²⁹.

Geschichtswissenschaft. Didaktik – Forschung – Theorie, ed. E. Kosthorst, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1977, pp. 9-33.

²⁶ K. Popper, *Logik der Forschung. Zur Erkenntnistheorie der modernen Naturwissenschaft*, Mohr Siebeck, Tübingen 2005¹¹ (1935¹).

²⁷ Especially T.S. Kuhn, *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (1962), Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1977², Id., *Die Entstehung des Neuen*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1978, who is however based on L. Fleck, *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1999⁴ (1935¹). Besides the methods, the interest is above all what influences scientific work, see J. Habermans, *Erkenntnis und Interesse*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1991¹⁰ (1968).

²⁸ A. Holtmann, *Wissenschaftstheorien*, in W.W. Miekeled, *Handlexikon zur Politikwissenschaft*, Landeszentrale für politische Bildung, Bonn 1986, pp. 570-5.

²⁹ M. Carretero - E. Perez-Manjarrez, *Historical Narratives and the Tensions between National Identities, Colonialism and Citizenship*, in *Researching History education*, eds. Köster, Thünemann, Zülsdorf-Kersting, cit., pp. 71-88.

3. The article by the Finnish authors³⁰ gives evidence of the fact that this scientific community changed its research methods as soon as they began to publish in English³¹. Indeed, many studies produced in English-speaking countries on historical thinking, learning, and teaching possess a definite qualitative imprint and make a very limited use of test persons. This kind of empirical research – which has been steadily growing in other countries as well – will never achieve representativeness and therefore cannot pretend to impose general allegations that have the authority of scientific statements.
4. Comparable methods are used in the Netherlands where “historical reasoning” is one of the core concepts. “Historical reasoning”, in that intellectual milieu, is defined as «constructing or evaluating a description of processes of change and continuity, an explanation of a historical phenomenon, or a comparison of historical phenomena or periods by asking historical questions, contextualising, using substantive historical concepts, using meta-concepts for history, and finally putting forward claims supported by arguments»³². The concept of “historical reasoning” is not very different from the concept of “historical argumentation” which, according to Carla van Boxtel, is in close connection to the theory of “historical narration”. This theory has the advantage of evolving from an analytical philosophy of history, which means that it was developed thanks to an analysis of the formal structure of historical statements that take the shape of narrative sentences³³. By the same token, the theory of “historical narration” – extending its influence upon wide circles of scholars engaged in the didactics of history in Germany – came to include argumentation and reasoning, in the sense that historical reasoning and argumentation always take the shape of narration when events need to be sequenced in time.
5. At the end of the anthology, Sam Wineburg and Avishag Reismann speak of a “zigzagged path” between the more influential trends of psychology and the less influential alleys of historical science³⁴.

³⁰ E. Nikander - A. Virta, *History Education in Finland. Currents in Research*, in *Researching History Education*, eds. Köster, Thünemann, Zültdorf-Kersting, cit., pp. 226-50.

³¹ This observation was already made by Erdmann - Hasberg, *Bridging Diversity Towards a European Discourse*, cit., pp. 345-79, here pp. 355-60.

³² C. v. Boxtel, *Insights from Dutch Research on History Education. Historical Reasoning and a Chronological frame of reference*, in *Researching History education*, eds. Köster, Thünemann, Zültdorf-Kersting, cit., pp. 271-99, here p. 276.

³³ A. Danto, *Analytical Philosophy of History*, Cambridge University Press, New York 1965.

³⁴ S. Wineburg - A. Reismann, *Research on Historical understanding. A Brief Glimpse from*

In particular, the dominance of behaviourism has interrupted the tradition of investigating historical thinking and testing historical knowledge. They state – not without sophistication – that the cognitive-psychological turn of the 1960s is highlighted as a liberating blow that has led to a return of empirical exploration of categories of historical thinking. Thinking and understanding historically – as shown by a contemporary example provided by Wineburg and Reismann³⁵ – enables citizens to develop the competencies that are needed in everyday political and social life, thereby allowing them to participate in it in a critical manner. Indeed, thinking and understanding historically should also be intended as a means of understanding others and of otherness³⁶. This function of historical thinking – with which one can easily agree – is certainly not a new discovery. Understanding otherness, if it is intended as a function of historical thinking, not only construes an understanding of temporal otherness but can also establish a (reflexive) relationship with otherness in the present. Even if this relationship cannot be thought of in a simplistic way, it clearly shows that history education has its own objectives and that they do not correspond to the aims of historical scholarship³⁷. Nonetheless, it has to be emphasized if we want to show that history education is connected with aims that do not correspond with the aims of historical science at all, but follow its own goals. When Erich Weniger (1894-1961) explored the circumstances in which history lessons were held in the beginning of the 20th century, he put forward the thesis of the “autonomy of history education”, by which he meant that history education would not be pursued for the same reason as historical research, but is determined by the expectations of the “Bildungsmächte”, that is the educational powers such

American Shoes, in *Researching History Education*, eds. Köster, Thünemann, Zülsdorf-Kersting, cit., pp. 342-61.

³⁵ Ivi, pp. 342-3. The authors are using a simple example from the political debate. During the presidential election in 2008, internet media reported that Barack Obama's stepmother had been present at his birth. Since the stepmother had never left Kenya, the presidential candidate would have been born in Kenya. This would have excluded him from the presidential election. The authors show how, using the skills of historical thinking, the dubious news can be resolved and they concluded: «The episode, and similar conspiracy theories travelling on the Internet, show the tight connection between how historians think and how citizens employ (or fail to employ) these basic moves when examining contemporary social issues».

³⁶ *Ibid.*

³⁷ Cf. W. Hasberg, *History – Civic Education by Detours*, in “International Journal for history and social sciences education”, forthcoming.

as the state, the church, and so forth³⁸. This point should be stressed in order to demonstrate that the empirical exploration of historical learning in history lessons must be distinguished from the kind of exploration deployed in historical culture in general. Incidentally, this requires a theory of history teaching, just as all empirical research – as already mentioned – requires theoretical perspectives.

Difficulties of Empiricism or the Necessity of Theory

It was more than 10 years ago when the risks of empirical research for historical reflections on historical thinking, learning and teaching were firstly taken into account³⁹. Nevertheless, the call for empirical research on historical thinking, learning and teaching has not ceased but has even intensified. This seems to be a fortunate development – so long as sufficient criticism is applied to the reception of the empirical findings. The core risks of empirical research in relation to its reception have already been mentioned above and only need to be recalled briefly here yet not without a certain emphasis. We have seen from the German debate between 1953-1973 how empirical results – whether they are reliable and valid or not – can have a lasting impact on the discourse. This risk increases (1) when the research is conducted by scholars, e.g., psychologists or educators who are not experts in the field of history or when it is conducted by historians who are not familiar with empirical research methods. A second danger which also became visible in the German debate, consists in the assumption that empirical studies are accepted uncritically because history didacticians or history teachers do not know or do not observe the standards of empirical methodology. In the meantime, this danger seems to have diminished, although it has not yet vanished, but is rather always latently present. It increases when, due to the nature of the empirical research field on historical thinking, learning and teaching, numerous actors from different research fields with different research interests are involved. The extremely broad field of empirical research on historical thinking, learning, and teaching is characterized – as it was also shown in the

³⁸ Weniger, *Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts*, cit. Cf. B. Mütter, *Historische Zunft und historische Bildung. Beiträge zur geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik*, dsv, Weinheim 1995 (Schriften zur Geschichtsdidaktik, vol. 2) and Id., *Die Entstehung der Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin in der Epoche der Weltkriege*, BIS-Verlag, Oldenbourg 2013 (Oldenburger Schriften zur Geschichtswissenschaft, vol. 14).

³⁹ W. Hasberg, *Risks and Perspectives regarding empirical research for historical Learning*, in “Yearbook of the International Society of History Didactics”, 32, 2010, pp. 195-214.

overview of German developments in this area between 1968-2000 – by three features: 1. Incoherence of research interests, 2. Disparity of research methods, 3. Diffusion of results⁴⁰.

The first feature is originally caused by the circumstance that scientists of various disciplines explored different aspects of historical thinking, learning and teaching. This situation has not been overcome today, because there are psychologists, pedagogues, and historians or history didacticians who carry out such studies. And, of course, they use different methods depending on the scientific community they belong to.

The era of big empirical large-scale assessments (e.g. from B. v. Borries) seems to be over. HiTCH (Historical Thinking Competencies in History), a very large-scale collaborative project between empirical educational researchers and history didacticians seems to have stalled; at least the results have not been eventually published (and the survey instrument has not yet been made public)⁴¹.

Large-scale quantitative studies have been replaced by small-scale qualitative studies, which have always been dominant in the Anglophone-speaking world. Their procedures are quite similar to the hermeneutical methods of historians. This is the reason why they are so often used, especially in graduate work. Admittedly, they have the disadvantage of not being able to generate general statements which, however, are not always given the sufficient and necessary attention in the reception – whether for theory building or practice.

Finally, experimental methods, which are frequently used in psychology, are rarely used in German-language research on historical thinking, learning, and teaching, and if they are indeed used, it is mostly by non-historians. At present, their use – as far as my observation goes – is declining more and more.

These are the conditions which produce a wide diffusion of the results. This diffusion is responsible for the confusion which arises when a theorist or a practitioner are searching for empirically based reference points.

For the above-mentioned reasons, in order to overcome these difficulties, a framework is needed which can (1.) guide and bundle research interests and (2.) through which different methodological designs can be coordinated, (3.) so that the diffusion of the results can be embanked.

⁴⁰ Cf. Hasberg, *Empirische Forschung*, vol. 2, cit., pp. 232-5.

⁴¹ U. Trautwein et al., *Kompetenzen historischen Denkens Erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts "Historical Thinking – Competencies in History" (HiTCH)*, Waxmann, Münster 2017. A publication including the results is still pending.

In addition to this comprehensive framework, a theoretically based framework has been taken as the basis, onto which the application of empirical data to theoretical approaches as well as for the orientation of pragmatics (e.g. a theory of history lessons) and practice can take place. Such a framework is lacking in Germany and in many other countries too.

Historical Consciousness: a Third-Order Concept as Framework

Even before the social awakening and protest broke out in Germany in 1967-68, as it happened elsewhere, a meta- or re-analysis of studies on the historical consciousness of young people was produced by sociologists as well as social philosophers belonging to the circles of the *Frankfurt School* around Max Horkheimer (1895-1973) and Theodor W. Adorno (1903-1969). One of the protagonists was the young Jürgen Habermas, who himself made an empirical study of student's political engagement⁴².

The re-analysis or secondary analysis undertaken by Ludwig von Friedeburg and Peter Hübner found that young people did not feel that they were a part of society that could influence political and social life, due to a static historical consciousness. Rather, the historical consciousness of young people found in the empirical studies of the 1950s and 1960s was a personalizing historical consciousness that was characterized by: overpowering subjects, personalization of collectives, use of stereotypical schemes for social classification, use of anthropomorphic categories for the description of collective actors in the past⁴³.

This finding shows a static historical consciousness, which is not in motion and therefore not changeable. Thus, it projects an image of history that differs from historical consciousness as it was later introduced and understood in that it is not dynamic, i.e., it does not relate to a process of historical thinking but is something like a snapshot of the result of historical thinking. Nevertheless, through their re-analysis, L. v. Friedeburg and P. Hübner were able to identify the features of historical consciousness that prevented the present from being seen as changeable. A static image of the past, which is shaped by factors over which one has no influence, conveys a feeling of powerlessness, and consequently prevents citizens from feeling a desire for social and political change.

⁴² J. Habermas, L. v. Friedeburg, C. Oehler, *Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein Frankfurter Studenten*, Luchterhand, Neuwied 1961.

⁴³ L. v. Friedeburg - P. Hübner, *Das Geschichtsbild der Jugend*, Juventa Verlag, Munich 1964 (Überblick zur wissenschaftlichen Jugendkunde, vol. 7). Summarized and put into context by Hasberg, *Empirische Forschung*, cit., pp. 417-20.

One of the consequences was the development of a theory of “historical consciousness in society”. It was first sketched by Rolf Schörken, who wanted to include the pre- or extra-scientific parts of historical thinking⁴⁴. In the meanwhile, Karl-Ernst Jeismann, who initially started with “historical power of judgment” (historische Urteilskraft), was the first to elaborate the theory in the form in which it has been adopted by wide circles of German-language history didactics⁴⁵. Jörn Rüsen, in particular, has backed up this approach in historical theory, although he himself usually speaks of historical thinking and historical learning⁴⁶. He understands both the concepts as synonymous with historical consciousness, which reveals that this is a process that can also be described accordingly⁴⁷.

Sometimes, this theoretically grounded and comprehensive concept of historical consciousness has been incorrectly translated in the English-speaking discourse as historical awareness. Historical awareness may be an additional aspect so long as one has to be aware of or pay attention to phenomena of historical culture for starting historical thinking, but this awareness may not be conscious. On the contrary, historical consciousness, in the German scholarly discourse, means the consciousness of the dimensions in time (past, present, future) which assumes historical thinking, albeit initially at a low, non-elaborated level. The second characteristic of historical consciousness, which has to be emphasized, is that it is a process which never comes to an end. To mention just one more basic feature: historical consciousness is an asset of every individual. That is why historical consciousness differs from person to person, even if there are also great intersections among people who live in the same collective, be it a nation, a city or any other group⁴⁸. This is the reason why the research subject in wide circles of the German-speaking history didactics investigate “historical consciousness in society” (K.-E. Jeismann). This insight goes back to the pioneering research by Maurice

⁴⁴ R. Schörken, *Geschichte und Geschichtsbewußtsein*, in “Geschichte in Wissenschaft und Unterricht”, 23, 1972, pp. 81-9. Cf. note 52 above.

⁴⁵ Great influence on the discourse had especially the essays of Jeismann, *Didaktik der Geschichte*, cit., and Id., *Geschichtsbewußtsein. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik*, in *Geschichtsdidaktische Positionen*, ed. H. Süsmuth, Paderborn et al., Schöningh 1980, pp. 179-222.

⁴⁶ J. Rüsen, *Historische Orientierung*, Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts. new-ed. 2008 and Id., *Historisches Lernen*, Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts. new-ed. 2008.

⁴⁷ W. Hasberg - A. Körber, *Geschichtsbewusstsein dynamisch*, in *Geschichte – Leben – Lernen. Festschrift für Boro von Borries*, hrsg. v. A. Körber, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2003, pp. 177-200.

⁴⁸ Cf. *Ibid.*

Halbwachs (1877-1945)⁴⁹, but has been re-emphasized in the discourse on history didactics, especially since historical learning takes place not only in society but also for society, insofar as it is the society that has established and sustains history education⁵⁰.

As it may have already become clear from this short listing of the most important characteristics of the theory of historical consciousness in Germany, it is a highly complex, extremely elaborated notion but a largely accepted one. Nevertheless, this has not been sufficiently discussed in the international scientific community of history didactics, although there have been attempts to initiate such a discussion⁵¹.

Historical consciousness, in the sense of the German discourse, is not a second, but a *third order concept*, because, on the one hand, it is a content category as far as the historical consciousness of people in the past can be explored by methods of historical research. On the other hand, it is a mental category as it is the instance wherein the process of historical thinking takes place, in the past as well as in the present. Consequently, it is a construct with the help of which historical thinking is described as a process⁵².

As the central research category of German-language history didactics, historical consciousness is defined as the process of historical thinking in which *reference objects in the past* (as contents) are integrated with *categories of order*, which in the English-language discourse are often regarded as “second order concepts”⁵³, whereby *principles of historical thinking* are

⁴⁹ M. Halbwachs, *Das kollektive Gedächtnis*, Fischer Verlag, Frankfurt a. M. 1985 and Id., *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*, Suhrkamp, Frankfurt a. M. 2019⁶.

⁵⁰ Cf. Weniger, *Die Grundlagen*, cit.

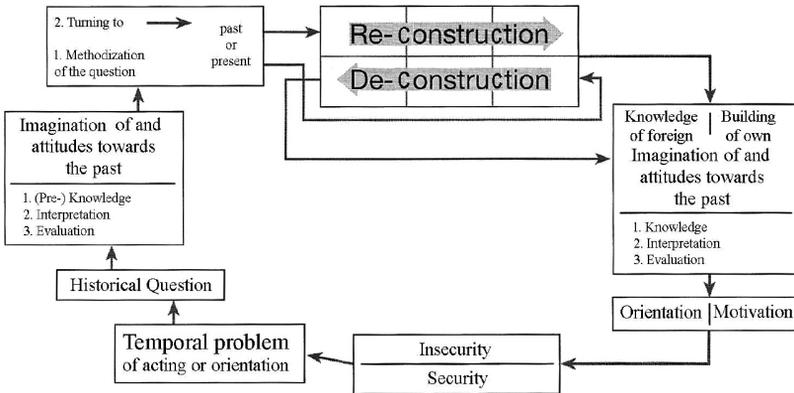
⁵¹ See especially P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, University of Toronto Press, Toronto, Buffalo, London 2006 or S. Macdonald - K. Fausser, *Towards “European Historical Consciousness”. An introduction*, in *Approaches to European Historical Consciousness. Reflections and Provocations*, ed. S. Macdonald, edition Körber-Stiftung, Hamburg 2000 (Eustory series, vol. 1), pp. 9-30, especially 10-2. Already in the 1980s there was a survey in “Information of the International Society for Historical Didactics”, 8, 1987 and 9, 1988 among scientists about their understanding of historical consciousness.

⁵² Already in 1967, F. Lucas, *Grundriß der Geschichtsdidaktik* (1967), in *Geschichte als engagierte Wissenschaft. Zur Theorie einer Geschichtsdidaktik*, Klett, Stuttgart 1985, pp. 150-81 moved historical consciousness to the centre of historical didactics and called historio-didactical thinking as second-order historical thinking.

⁵³ In English-language discourse, categories and principles are usually not neatly separated from each other. See e.g. P. Seixas - T. Morton, *The Big Six. Historical Thinking concepts*, Nelson Education Ltd., Toronto 2013: (1) “Historical Significance” and (2) “Evidence” seems to be criteria of the quality of historical statements, developed by historical thinking. The production of meaning and evidence, however, could also be seen as conditional features of historical statements, which have to be taken into account from the very beginning of the process of historical thinking. In this case, they would have to

brought to bear. In the course of the mental process (cf. Fig. 5), which is by no means conscious but mostly unconscious, cognitive, but also emotional and aesthetic, religious and moral aspects, categories and principles of historical thinking that are related to past persons and events are included. In this way, notions of the course of time emerge, which can also take the form of structures (namely, when the factor of time is immobilized). In the end, the task of every historically thinking person remains to relate himself to what ideas he has about the past. Only through this do historical ideas arise that are of importance for the individual. Thus, historical consciousness can be described as a spiral-shaped mental process in which, starting from temporal orientation problems, solutions come about (could it be otherwise?) by recourse to the past or history.

Fig. 5. Historical consciousness as dynamic process⁵⁴.



be formulated as principles of historical thinking (not as qualities of historical statements). This is also true of (5) perspectivity which has to be considered, while thinking historically, from the beginning on different levels (past, present, future). Then it is also a principle of historical thinking. (3) “Continuity and Change” and (4) “Cause and Consequence” are undoubtedly categories. Finally, the (6) “ethical dimension” is of course linked to historical thinking processes, insofar as judgments have to be made about the meaning of history(s). In the German tradition, this refers to historical judgment (historische Urteilskraft), which has long been native to the discourse of history didactics, in the distinction between judgment in matters (Sachurteil) and judgement of values (Werturteil) according to M. Weber, *Die “Objektivität” sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis*, in M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, ed. J. Winkelmann, Mohr Siebeck, Tübingen 1988⁷, pp. 146-214. As such, it is a partial act of historical thinking.

⁵⁴ The main features of the scheme go back to Hasberg - Körber, *Geschichtsbewusstsein dynamisch*, cit. Here it is presented in the fundamentally modified form of W. Hasberg, *Von PISA nach Berlin. Auf der Suche nach Kompetenzen und Standards historischen Lernens*, in “Geschichte in Wissenschaft und Unterricht”, 56, 2005, pp. 684-702.

From such an understanding of historical consciousness, the competencies that constitute historical thinking can then also be derived:

Competence of

1. Asking historical questions
2. (Re-) organizing historical imaginations and attitudes
3. re-constructing the past by making history using the critical method of history
4. de-constructing historiography by leading back to the past and recognize the rules of constructing narratives
5. orientating in time by history

(Meta) Competence of

6. reflecting on (the own and others) historical thinking

This competence is not immediately derived from the circular process of historical thinking but comes from becoming self-aware of what one is doing when thinking historically in order to remain critical (of oneself and others).

Consequently, historical consciousness is a mental category or a third-order concept because it is the instance wherein the process of historical thinking takes place. This applies both to the actors of the past, whose historical consciousness can be studied by historians, and to those in the present who are supposed to think historically or – like students – learn to think historically. Therefore, historical consciousness is the central category to be explored in wide circles of German history didactics. For only when it has been sufficiently explored how historical thinking works can measures be proposed and taken to differentiate historical consciousness ever further. As early as the 1970s the (1) structure, (2) genesis, and (3) functions of historical consciousness have been researched, because only sufficient knowledge of these dimensions can lay the foundation for the (4) pragmatics of historical learning in schools and outside of them⁵⁵.

Conclusion

In a time where there is a certain euphoria regarding empirical research on various aspects of historical thinking, learning, and teaching, both in Germany as in other parts of the world, it seemed appropriate to follow up on this in order to explore and present the limits of empirical research conducted by methods of empirical social research. While taking as its starting point some methodological issues, this paper intended to warn

⁵⁵ Cf. Jeismann, *Didaktik der Geschichte*, cit.

against the risk that an important function theory must assume to avoid that empirical research does take on such a life of its own that it ends up investigating all kinds of phenomena that are either irrelevant to theory and practice or cannot be brought to bear by the latter.

That the danger of becoming dependent on empirical currents is not irrelevant is demonstrated not only by the German example, but also by the US-American discourse, described by S. Wineburg and A. Reisman as a “zig-zagged path” between scientific fashion trends. The same might be true for other scientific communities.

Empirical research that is not integrated into an epistemological network runs the risk of becoming independent and possibly dominating theory and practice due to its elaborate expertise, which non-experts can hardly master. It is also possible that it remains unnoticed by theory and practice due to its high degree of elaboration, its methodological obscurity, and the resulting diffusion of its results.

This urgent need for an epistemological discourse for the self-understanding of history didactics was the reason why the integrative power of such a network was demonstrated here using the German example. Such a third-order concept is needed not only to keep empirical research in check, but primarily, as Thomas S. Kuhn has shown, to establish a scientific discipline in the first place. If history education wants to project itself internationally as a scientific community, it urgently needs such an epistemological scaffold, because «science is intercultural and international, or it is not»⁵⁶.

WOLFGANG HASBERG
Universität zu Köln, w.hasberg@uni-koeln.de

⁵⁶ So B. v. Borries, *Erfahrungen mit der multi-, inter- und transkulturellen Dimension der Geschichtsdidaktik*, in *Begriffene Geschichte – Geschichte begreifen*, eds. H. Thünemann, J. Elvert, C. Gundermann, W. Hasberg, Peter Lang Verlag, Frankfurt a. M. 2016 (Geschichtsdidaktik diskursiv, vol. 3), pp. 175-99.



History Education in Mexico: Development, Research Trends and Local Answers to Global Challenges

by *Everardo Perez-Manjarrez*

This paper analyses the development of history education research in Mexico in the last 50 years (1970-2020) shedding light on the main local challenges, research trends, and most salient proposals. The analysis shows four main history education approaches: epistemological, instructional, sociological, and psychological. These approaches to the teaching of the past, along with the exploration of the historical evolution and cultural tensions of the country, such as the relationship between nationalism and colonialism, show how tensions and challenges fostered interesting local responses to global issues that resonate with other nations' problems and key scholarly debates on world history education.

Keywords: History Education, History Teaching, History of Education, Mexican History.

Mexico's DNA: history, education, nationalism, and colonialism

There is a broad consensus that the starting point for history education in Mexico was the seminal work by Josefina Zoraida Vázquez, *Nationalism and Education*, published in 1970¹. Her book drew attention to the ways in which history education is very closely attached to the birth and consolidation of the Mexican nation-state. Examining nearly 150 years of history, her study shows how a nationalistic educational system was the main mechanism used to strengthen the emergent nation and unify the wide cultural diversity and fragmented affiliations resulting from processes to gain independence from the Hispanic

¹ J.Z. Vázquez, *Nacionalismo y Educación en México*, El Colegio de México, México 1970.

monarchy in the nineteenth century². Throughout Mexico's history, this strongly nationalist education system has managed to combine national, liberal, revolutionary, and even socialist ideals for the sake of national unity. All this was made possible due to the consolidation of the Mexican State after the 1910 revolution in a very solid structural and ideological apparatus.

It is worth highlighting another work published in the 1970s which is very relevant to history teaching in Mexico but has unfortunately gone unnoticed. In 1976, the historian Alvaro Matute published *The Revolution and the Teaching of History: Two Stands*³. In this paper, Matute points out one main issue: in post-revolutionary Mexico, specifically in the 1930s and onwards, not only was there a sense of using history education to pursue political goals and empower elites, but to foster a spirited debate over the contents, pedagogical strategies and philosophical goals in educating new citizens to understanding the past. Matute's work draws upon two main positions towards the teaching of history, which pervaded the "fight over history education" in that era's secondary schools: the proposal formulated by Rafael Ramos Pedrueza to insert Marxism and historical materialism in history writing in Mexico, as well as and the revisionist proposal of Gilberto Loyo, who argued that history goes beyond class struggle. Given the space limitation herein, it is impossible to delve further into these two positions on history education. However, in Matute's work we can see a clear view of how history education was more complex than the mere political instrumentalization of history, as there was lively debate and reflection on the ways in which history should be taught.

Vazquez's and Matute's studies point out a very common trend in Latin America, which Mexico forms part of: the major influence of nationalism on the configuration of history education⁴. Since the advent of the modern nation-state in the nineteenth century, school history has played a crucial role in upholding the nation-state and has been indispensable in setting the guidelines for citizens⁵. History education

² *Ibid.*

³ A. Matute, *La Revolución y la Enseñanza de la Historia: Dos Actitudes*, in "Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México", 5, 1976, pp. 119-31.

⁴ Cf. M. Vom Hau, *Unpacking the School: Textbooks, Teachers, and the Construction of Nationhood in Mexico, Argentina, and Peru*, in "Latin American Research Review", 44, 3, 2009, pp. 127-54.

⁵ Cf. M. Carretero - E. Perez-Manjarrez, *Historical Narratives and the Tensions Between National Identities, Colonialism, and Citizenship*, in *Researching History Education*.

has normally strengthened national sociopolitical systems and collective cohesion by instilling a national identity through the construction of an official historical account⁶. This national identity fosters a feeling of belonging to the nation among the citizens, invoking a sense of shared past, legacy and common values oriented towards the preservation of the country and the national community. It is grounded in national history, creating the master historical narrative that provides a comprehensive understanding of the common past, highlighting the country's origins, the foundational historical events and the founding fathers, and the processes to emancipate, defend and develop the country⁷.

The case of Mexico is very representative of this trend. In a recent study analyzing mandatory history textbooks in Mexico⁸, we reach new findings on how nationalism still heavily pervades history education. Teaching resources such as historical maps are designed and deployed in history textbooks mainly to tell the tale of the Mexican nation's birth. The vast majority of historical maps in the history curriculum is articulated in a sequence which shows the key battles and the national heroes' war prowess leading to the independence of "Mexico" and the configuration of the nation-state. In comparison, few if any references at all can be found in historical maps about the different indigenous cultures, Afro-descendant communities or any other groups besides New Spain's European-descent elites leading wars of independence.

This analysis of Mexican history textbooks led to two other findings: the links between nationalism and colonialism, and the tensions inherent therein. As we have mentioned elsewhere⁹, the nationalistic interpretation of history is usually underpinned by a colonial narrative. This intersection between nationalism and colonialism in history education has recently resonated in other contexts, showing that school content

International Perspectives and Research Traditions, eds. H. Thünemann, M. Zülsdorf-Kersting, M. Köster, Wochenschau Pub, Schwalbach (Germany) 2019², pp. 71-88.

⁶ Cf. M. Carretero, *Constructing Patriotism: Teaching History and Memories in Global Worlds*, Information Age Publishing (IAP), Charlotte 2001.

⁷ Cf. B. Anderson, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso Books, London 2006; P. Lawrence, *Nationalism: History and Theory*, Pearson Education, London 2005.

⁸ Cf. E. Perez-Manjarrez - M. Carretero, *Historical Maps as Narratives. Anchoring the Nation in History Textbooks in Analyzing Historical Narratives: On Academic, Popular and Educational Framings of the Past*, eds. S. Berger, N. Brauch, C. Lorenz, Berghahn Books, New York 2021, pp. 164-90.

⁹ Cf. Carretero - Perez-Manjarrez, *Historical Narratives*, cit.

is not neutral but has strong socio political ties¹⁰. For instance, the study of historical maps shows that these are designed on the basis of a narrative sequence which includes the struggle for colonization and control of the territory. But most importantly, it reveals that the national territory is mapped out using the routes and settlements of Hispanic colonization. Therefore, the ways in which Mexico's configuration is presented is grounded upon the Hispanic colonial heritage, leaving out any other type of territorial distribution, whether cultural, environmental or social¹¹.

Another aspect of the intersection between colonialism and nationalism in history education is the predominance of a hegemonic group in the historical narrative. In Mexico, and in Latin America in general, national history highlights the prominence of the *Criollos*, the inhabitants that formed the New Spain elites born in the Viceroyalty of European parents or with direct European heritage. The spotlight in national history is on these elites and their leadership in the independence and construction of the nation, overshadowing other groups' agency and the cultural diversity in the territory that is now Mexico. In a comparative study with Mexican and Argentinean secondary school students we show how a large number of participants ascribe all the agency of the nation-building to the *Criollo* elites in their historical narratives, and then transfer civic rights as a whole to their descendants, the mestizos (half indigenous heritage, and half Spanish heritage)¹². Also, for most of the participants in this study, the indigenous peoples played no role in the construction of Argentina or Mexico, and thus were not seen as subjects with rights in their countries. Hence, the nation's historical narrative presents a common "us" based on the historical version and value system of the colonizers' descendants, as well as eliminating or silencing the historical agency of other sociocultural groups in national history.

However, this mix of nationalism and colonialism has not arisen without tensions. The issue with this type of historical narratives prevalent in Mexico is that, as it is the case with any other country in the Americas, a tension exists between multi-ethnic territories and a colonizer-based identity. Several scholars have warned against the danger of promoting one sin-

¹⁰ Cf. K. Van Nieuwenhuysse - J. Pires, *The Colonial Past in History Textbooks: Historical and Social Psychological Perspectives*, IAP, Charlotte 2018.

¹¹ Cf. Perez-Manjarrez - Carretero, *Historical maps*, cit.

¹² Cf. E. Perez-Manjarrez - M.F. González, *Who is Entitled to be a Citizen? Agency and Historical Representations of Indigenous in Mexican and Argentinians Adolescents' Narratives*, in *Hacer(se) Ciudadanos. Una Psicología para la Democracia*, eds. M. F. González - A. Rosa, Miño y Davila, Buenos Aires 2014, pp. 287-326.

gle, exclusive national identity among a country's inhabitants, especially in multicultural and multi-ethnic nations, which may lead to distorted representations of the past and intolerant attitudes towards minority groups in the present¹³. Thus, history education in Mexico has been determined by the tensions between nationalism, colonialism and multiethnicity. This situation is related to certain debates on history teaching, multiculturalism and citizenship that took place in Europe and the US at the end of the Twentieth century¹⁴ and resonate heavily today. However, Mexico's case sheds light on one specific problem: the challenge of creating a historical narrative that harmonizes the subjectivities and histories of not only those who emigrated to the country, but also those who were there before the institutionalization of the Mexican State. This is a very complex issue and a little explored field in Mexico but has been attracting interest in recent years, as we shall see in the following section. For instance, there is now an emerging body of research on the different indigenous peoples and African-descendent groups that inhabited the territories and participated in the wars of independence, oblivious to the Creole and Spanish groups predominant in the official historical accounts¹⁵.

Navigating the journey through History Education in Mexico

This section presents a schematic overview of the development of history education in Mexico, based on an analysis of the academic works in the field over the last thirty years (1990-2020). As presented above, the research of the 1970s has been presented in a separate space due to its relevance in explaining the cultural background and problems of history education in the country. Moreover, although it enjoys proven acknowledgment, as is the case of Zoraida Vázquez's work, it appears as an exceptional work that was not echoed by many other studies in that decade, except for the isolated efforts of Francisco Reyes Palma, Eva Taboada and the very little-known manuscript of Alvaro Matute¹⁶. The literature review

¹³ Cf. W. Kymlicka, *Multicultural odysseys: Navigating the new international politics of diversity*, Cambridge University Press, Cambridge, 2007; E. Perez-Manjarrez - M. Carretero, *Key Aspects of Citizenship and the Intersections with History*, in *Bloomsbury History: Theory and Method*, ed. M. Grever, Bloomsbury Publishing, London, in press.

¹⁴ Kymlicka, *Multicultural odysseys*, cit.

¹⁵ Cf. M. León Portilla - A. Mayer, *Los indígenas en la independencia y en la revolución mexicana*, UNAM, México 2010.

¹⁶ Cf. V. Lerner, *La Enseña de la Historia en México en la Actualidad. Problemas y Aciertos en el Nivel Básico*, in *Historia y Nación. Historia de la Educación y Enseñanza de la Historia*.

conducted in this study does not aim to be extensive but rather qualitative and representative. It presents a critical assessment of the studies that meet the criteria for publication in national and international indexed journals and books with influence in the field; the citation impact factor and relevance of the theoretical and methodological proposals among peers were considered. The analysis shows that there have been three main periods in the development of the field in Mexico: the emergence and foundations in the 1990s; institutionalization and academic growth in the 2000s, and professionalization, revisionism, and consolidation of the field in the 2010s. The analysis of the last period allowed classification of the current lines of research in Mexico, their commonalities with global trends in history education and their local particularities.

The Nineties: ‘Clio’s duty’ and psycho-pedagogical development

In the 1990s, two important events occurred in the development of history education in Mexico: the foundation was laid down for a further set of local research lines, and Mexico’s history started drawing attention among international history education scholars, thus boosting initial academic interactions. The production of studies in this decade was incipient but significant in terms of the impact they had on the path of history education in the country and even in Latin America. This stage in research was pioneering and diagnostic, mainly characterized by a set of reflections and assessments of the flaws, mistakes and obstacles in teaching history, setting the main discussions and frameworks of analysis. Framed within the realm of History as a discipline, these studies mainly focused on problems involving the school’s mission and pedagogy in history. They draw upon historical content selection and pedagogical adequacy, school history curricula’s aims and teacher training issues mostly addressed through the theory of history and pedagogy.

Galván and Lamonedá define as a starting point the year of 1992, when an important wave of seminars, congresses, roundtables, and symposia began on history education¹⁷. Historians and history teachers involved in these events were especially attracted by the historiographic trend of New History, seen as a framework to build new alternatives

Volumen 1. Historia de la Educación y Enseñanza de la Historia, ed. P. Gonzalbo Aizpuru, El Colegio de México, México 1998, pp. 195-211.

¹⁷ Cf. L. Galván Lafarga - M. Lamonedá, *Un Reto: La Enseñanza de la Historia Hoy*, SEP, México, 1995.

for teaching the discipline. These initiatives had historical content as a primary interest of analysis, undertaking content diagnosis and seeking alternative historical storylines¹⁸. A topic of keen discussion among these scholars was what history ought to be, namely, “the duty of Clio”, delving on what history ought to have taught us, what stories ought to be told, and how history should never be confused with nostalgia or encyclopedic knowledge. In sum, these studies are immersed in the deliberation of the moral imperatives of the duty of the history teacher, portrayed as a “guard of Clio”; to a lesser extent, there are specific works on didactics, for instance, on how timelines can profitably be used in teaching.

The field was established through the work of innovative women, historians and psychologists, leading to the first steps of history education research in Mexico. In the 1990s, the influential works of Andrea Sánchez Quintanar, Frida Díaz-Barriga, Victoria Lerner and Mireya Lamonedá came out. They excelled in terms of their impact among peers and breakthrough research proposals, setting the stage for three main research interests in history education in the country: disciplinary, psycho-pedagogical and history didactics. Broadly speaking, this first period sought to answer four questions: What is the purpose of history teaching? What do history teachers need to know in order to teach? What historical content should be taught in the classroom? And what are the central cognitive skills involved in historical thinking and how can they be encouraged among students?¹⁹

In those years, three very influential works came out in this field: Victoria Lerner’s 1990 compilation *The teaching of Clio. Practices and proposals for a didactic of history*; her 1998 paper *The teaching of history in Mexico nowadays. Problems and success in primary school*, and the book publication of the homage to the work of the historian Josefina Zoraida Vázquez also in 1998, *History and nation. The history of education and the teaching of history*. Lerner’s 1990 compilation was a first serious attempt at gathering studies on teaching history focused on its pedagogy, theory of history, and its role in the learning of social sciences. This compilation was followed by her seminal 1998 paper, which presented an interesting reflection on the current state of the art of history

¹⁸ A. Sánchez Quintanar, *Enseñar a Pensar Históricamente* in *Historia y Nación*, ed. Gonzalbo Aizpuru, cit., pp. 213-36.

¹⁹ Cf. F. Díaz Barriga, *Una Aportación a la Didáctica de la Historia. La Enseñanza-aprendizaje de Habilidades Cognitivas en el Bachillerato*, in “Perfiles Educativos”, 82, 1998, pp. 1-31.

education at the time. This paper was part of the third influential work in these years, the compilatory book of studies on history education and education history in Mexico, edited by Pilar Gonzalbo Aizpuru²⁰. This book was a very influential collection which marked a milestone in the field, not only by paying a homage to Zoraida Vazquez but also for the great effort of providing a structured overview of the field up to then. In this sense, the decade began and ended with a very important exercise in self-reflection and systematization of the field.

Last of all, as part of the fifth centennial of the so-called “Discovery of America”, many history works on the topic flooded the academic arena, especially in the USA, Mexico and Spain, which eventually influenced and boosted history education research. By the end of the twentieth century, Mario Carretero, the leading scholar in the field in Spanish-speaking countries, presented a book²¹ with relevant cognitive studies analyzing this and other crucial historical issues in world history. In that book as well as in another paper of the same year, written in collaboration with his Mexican colleague Liliana Jacott, Carretero presented an important comparative study on the Mexican and Spanish students’ explanation of the “discovery” of America²². From then on, interest from and collaboration with international history education scholars has continued.

The 2000s: Institutional growth, research autonomy, and teaching to think historically

During this decade, there was significant institutional growth that provided the basic institutional conditions required to do research. It also saw the beginning of collaborative work among history education scholars and improved academic training, including that of graduate students interested in the field. Even though there were important but isolated efforts to promote history education research at renowned institutions, such as The College of Mexico (COLMEX), The Center for Research and Advanced Studies (CINVESTAF) of the National Polytechnic Institute, The Center for Research and Higher Studies in Social Anthropology (CIESAS), The

²⁰ P. Gonzalbo Aizpuru (ed.), *Historia y Nación. Historia de la Educación y Enseñanza de la Historia. Volumen 1. Historia de la Educación y Enseñanza de la Historia*, El Colegio de México, México 1998.

²¹ M. Carretero, *Construir y Enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, AIQUE, Buenos Aires 1997.

²² Cf. M. Carretero - A. López-Manjón - J. Jacott, *Explaining Historical Events* in “International Journal of Educational Research”, 27, 7, 1997, pp. 245-53.

National Autonomous University of Mexico (UNAM), and the National Pedagogical University (UPN), until the 2000s there were no institutional environments or associations specifically devoted to history education²³.

Latapí argues²⁴ that this decade was essential to the development of history education in Mexico in terms of infrastructure, institutionalization, interinstitutional collaboration, and the foundation for a stable group of experts and trainee generations in the field. Organizations such as the Mexican Association of Research in History Teaching; the National Network of Bachelor's degrees in History and Faculties; and the Network of Teaching, Dissemination and Research Specialists in History Teaching, were created in these years and provided an intellectual umbrella, although some of them existed only temporarily for the advancement of the field. Moreover, specialized degrees and master programs committed to training and research on teaching history appeared in this decade, such as the degree in history didactics in the Mora Institute and the Master in History Education for Higher Education (MADEMS – History) at the UNAM in 2003. These two initiatives began to provide scholars with comprehensive training in the research of history teaching and learning based on an interdisciplinary curriculum including pedagogy, history, psychology, anthropology, and sociology.

An improvement in history education research also became conspicuous in those years, one that led to its incipient independence from history research. Some efforts were made to start exploring other disciplinary angles to strengthen the area's methods and theories. For instance, to mention two examples, from a historical cartographic perspective, Delgado²⁵ made a thorough presentation of historical maps and the elements that may help history teaching. Rodríguez²⁶ took a sociological approach to address issues of history and education in connection with interculturalism in the global era. Interestingly, less research was produced at the beginning of the new millennium than in the previous decade, but the impact and quality of that work is remarkable. These are the cases of four

²³ Cf. N. Gutierrez, *Orígenes de la Institucionalización de la Investigación Educativa en México*, in "Revista Mexicana de Investigación Educativa", 3, 5, 1998, pp. 13-38; P. Latapí. *La Investigación Sobre Enseñanza de la Historia en México*, Universidad Autónoma de Querétaro, Queretaro 2014; Lerner, *La enseñanza de la historia*, cit.

²⁴ Cf. Latapí, *La investigación sobre Enseñanza*, cit.

²⁵ Cf. E. Delgado, *El Mapa: Importante Medio de Apoyo para la Enseñanza de la Historia*, in "Revista Mexicana de Investigación Educativa", 7, 15, 2002, pp. 331-56.

²⁶ Cf. X. Rodríguez Ledesma, *Una Historia Desde y Para la Interculturalidad*, UPN, Mexico 2008.

initiatives: Salazar's²⁷, Plá's²⁸ and Sánchez Quintanar's books²⁹, and the compilation of studies by Galván Lafarga³⁰. These works marked a serious start at structuring an autonomous debate and research path, with advancement in theory and methodology for the analysis of teaching and learning about the past. This was a result of combining the trajectories, represented by Galván Lafarga and Sánchez Quintanar, and new emerging proposals such as those of Salazar and Plá.

In 2002, Sanchez Quintanar presented her major work, *Re-encountering with history: Theory and praxis of its teaching in Mexico*³¹. In this book, she concentrates her years of work into one main proposal: teaching to think historically. She introduced this idea in a previous book chapter³², based on a series of reflections rooted in the theory of history, and in a questionnaire given to 8,000 participants in Mexico City. Sanchez Quintanar eventually enhanced the proposal in her 2002 book, delving further into the proposal by historian Pierre Vilar about learning to think historically. She equated the act of historical thinking to the development of historical consciousness through the learning of six categories of the historic analysis, such as historical time, space and identification of historical analysis. It is worth mentioning that the release of this proposal coincided with similar postulates, and questions being posed by English-speaking scholars, even though Sanchez Quintanar's proposal went unnoticed on the world stage³³.

Galván Lafarga's compilation is an outstanding effort to make sense of history education studies and structure it as an independent field³⁴.

²⁷ J. Salazar, *Problemas de Enseñanza y Aprendizaje de la Historia. ¿...Y los Maestros Qué Enseñamos por Historia?*, UPN, México 2001; J. Salazar, *Narrar y Aprender Historia*, UPN/UNAM, México 2006.

²⁸ S. Plá, *Aprender a Pensar Históricamente: La Escritura de la Historia en el Bachillerato*, Colegio Madrid/Plaza y Valdéz, México 2005.

²⁹ A. Sánchez Quintanar, *Reencuentro con la Historia. Teoría y Praxis de su Enseñanza en México*, FFyL/UNAM, México 2002.

³⁰ M. Carretero, *Construir y Enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, AIQUE, Buenos Aires 1997.

³¹ Cf. Sánchez Quintanar, *Reencuentro*, cit.

³² Cf. Id., *Enseñar a Pensar Históricamente* in *Historia y Nación*, ed. Gonzalbo Aizpuru, cit., pp. 213-36.

³³ Cf. P. Seixas, *Students Teachers Thinking Historically*, in "Theory and Research in Social Education", 26, 3, 1998, pp. 310-41; S. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* in "The Phi Delta Kappan", 80, 7, 1999, pp. 488-99.

³⁴ Cf. L.E. Galván Lafarga, *La Formación de la Conciencia Histórica*, cit.

The book by Gavin Lafarga differs from its predecessor³⁵, published in 1998 by Gonzalbo, mainly because the latter is an homage to Josefina Zoraida Vázquez and its scope is not that of effectively mapping the current state of the art of history education in the way Galván Lafarga did. As pointed out elsewhere³⁶, in these two main compilations another trend in Mexican history education can be seen: the intertwined emergence of history education and the history of education. These two fields are constantly interacting and influencing each other, and in further compilations the trend in history education studies presented along with studies of historical changes in Mexico's education continues. This can be viewed as the result of the unique trajectory of history education in the country, as it has been promoted by historians with a need to understand their practice and source of work.

In those years, the scholars Plá and Salazar presented their major works, *Learn to think historically: The writing of history in high school* (2005) and *Narrate and learn history* (2006) respectively. These two books represented a qualitative advancement in the research field in Mexico. Both presented systematic proposals with methodologies expressly designed for history education research, broadening the spectrum of paradigms usually considered in the country up to then. They were aware of the discussions taking place on the discipline at top research centres around the world, like those in the UK, USA and Spain, and included them in their initiatives. They also included concepts and categories from other disciplines such as psychology, sociology and anthropology, and placed greater attention on issues of power and ideology. The most important aspect, however, is that they explored a new approach in the world at that time, which would eventually become essential to history education research: narrative theory. Each through their own interests and methods uses narrative as a vehicle to analyze both the processes of teaching and learning.

Finally, another element in their proposals took important meaning when they arose. Though with limitations and imprecisions, two main global trends in history education are interlaced in their works: narrative analysis and historical thinking. In those years, the many studies flooding the field focused on historical thinking and narrative analysis. However, only a few studies tried to connect these two fields³⁷. On the one hand, Plá proposed the analysis of the teaching and learning of history

³⁵ Cf. Gonzalbo Aizpuru, *Historia y Nación*, cit.

³⁶ Cf. Latapí, *La investigación sobre Enseñanza*, cit.

³⁷ Cf. R. Mayer, *Connecting Narrative and Historical Thinking: A Research-based Approach To Teaching History* in "Social Education", 62, 2, 1998, pp. 97-100.

via narrativity and its writing, drawing from sociological and linguistic categories. Salazar's book clearly exemplifies how historical thinking and narrative intertwined in search of an answer for local problems. On the basis of historical science, Salazar connected cognitive processes such as imagination and perception with narrative production. Like any other exploratory study, these works are limited in scope and struggle to adapt other disciplines' concepts and methods into history education research, but they do represent an interesting step forward in those years.

Finally, thanks to an article by Carretero, Jacott and Lopez-Manjón, published in English in 2002, the study of history teaching in Mexico was finally placed on the world map of history education research³⁸. It is worth stating that at that time the second author was a Mexican scholar doing research in Spain, while the third author was a Spanish professor conducting research in Mexico. These circumstances help better understand the environment in which the field developed during that decade. Indeed, "Learning history through textbooks: are Mexican and Spanish students taught the same story?" was instrumental in promoting this development because it is a seminal comparative study on a keystone historical event in the Western world, the so-called 1492 *Discovery* of America. The paper analyses the contents used to teach the event in Mexico and Spain, thus offering a confrontational view on the subject and its political, cognitive and educational implications in both countries. Altogether, this decade's studies were a qualitative leap that fostered the advancement of history education in the country.

The 2010s: Towards consolidation. Four areas of research at the dawn of the 21st century

The 2010s were a time of consolidation of history education in Mexico. There was a substantial growth in terms of the number of publications, the diversification of topics and its professionalization and stabilization as an autonomous research field. A generation of scholars familiarized with international history education research and interdisciplinary education started to grow. By this decade, some scholars had gained recognition and managed to build spaces for work and peer discussion with stability but not without difficulties. Mexican

³⁸ Cf. M. Carretero, L. Jacott, A. López-Manjón, *Learning history through textbooks: are Mexican and Spanish students taught the same story?*, in "Learning and Instruction", 12, 6, 2002, pp. 651-65.

researchers also opened up to the world, collaborating and publishing with international scholars, with examples like the compilation of Latin American studies by Plá and Pagés³⁹. Academic institutions, associations and networks in this line of research grew stronger; the Mexican Council of Educational Research (COMIE) celebrated its first quarter century in 2018 and took hold as the academic umbrella for history education scholars.

The case of the Mexican Journal of Educational Research (RMIE) is of special relevance, because it took shape as a major scientific indexed platform for history education research in Latin America and Spanish-speaking countries. By RMIE's fifteenth anniversary, history education studies had experienced an upturn that remained constant in subsequent years, as can be seen in the 2016 catalogue. It is worth highlighting that various studies reflecting the current state of the art of history education research were published in this decade⁴⁰, further demonstrating its consolidation as a field. Against this background, an updated categorization of history education research in Mexico until 2020 is presented herein and has been divided into four research approaches: epistemological, instructional, sociological, and psychological. The volume of production and consolidation over the last two decades make it possible to identify these trends by examining specific concerns, approaches and results among the different studies. The selected studies were based on citation analysis and the quality criteria for publication in indexed journals and international book editing. Examination of these studies led to a categorization based on four variables: theoretical approach, main focus or topic, type of data, and methodology. This categorization was determined for analytic purposes. In practice, these study categories are not entirely mutually exclusive. In other words, dialogue occurs between scholars with basic agreements, and in some cases theoretical approaches are intertwined. But what sets them apart is the way they choose research topics and approach them.

³⁹ S. Plá - J. Pagés, *La Investigación en Enseñanza de la Historia en América Latina*, Bonilla Artigas/UPN, México 2015.

⁴⁰ Cf. Latapí, *La investigación sobre Enseñanza*, cit.; P. Latapí, J.C. Blázquez, S. Camargo, *Caminos en la Enseñanza de la Historia*, Universidad Autónoma de Querétaro, México 2017; H. Lima - R. Reynoso, *La Enseñanza y el Aprendizaje de la Historia en México. Datos de su Trayectoria en la Educación Secundaria*, in "Clío & Asociados", 18, 19, 2014, pp. 41-62; S. Plá, *La Enseñanza de la Historia como Objeto de Investigación* in "Secuencia", 84, 2012, pp. 163-84; S. Plá - P. Latapí, *La Construcción de un Campo de Investigación: La Enseñanza de la Historia en México*, in *La Investigación en Enseñanza de la Historia en América Latina*, eds. S. Plá - J. Pagés, BonillaArtigas/UPN, México 2014, pp. 193-212.

Epistemological approach

The studies in this field of research focus on the nature of history, historical knowledge, its rationality, and educational adequacy. They posit a dialogue between history and other disciplines in order to make *Clio's path to school easier*⁴¹. The theoretical framework is strongly rooted in the discipline of history, especially on the theory of history, historiography, and historical concepts. These studies mainly analyzed works produced on historiographic trends, school history syllabi and history textbooks. This is why the majority of these works are, on the one hand, purely historian-like studies and, on the other, they focus on the appropriateness of historical science concepts and methods into the classroom. The first type of studies are historiographic updates and debates, reflections from history theory on the social function of history⁴², the *duty of Clio*, the *must be* of historians and, history teachers⁴³, and historical studies on education in Mexico⁴⁴.

The other type of studies in this field of research focus on teaching the historian's method and key historical concepts. Some of them take the disciplinary approach of the influential Canadian history education current lead by Peter Seixas⁴⁵ seeking to design syllabi oriented towards teaching history based on first and second-order historical concepts⁴⁶. Certain innovative proposals in this research area are worth noting, as are the historiographic analyses distanced from the traditional canon with new approaches such as gender, emotions, and cognition⁴⁷ in order to improve

⁴¹ Cf. B. Arteaga - S. Camargo, *¿Cómo se Enseña y Estudia Historia Hoy en Las Escuelas Normales de México? Una Aproximación desde las Miradas de los Estudiantes*, in "Enseñanza de Las Ciencias Sociales", 11, 2012, pp. 99-112.

⁴² Cf. E. Florescano, *La Función Social de la Historia*, Fondo de Cultura Económica, Mexico 2012.

⁴³ Cf. Galván Lafarga, *La Formación de la Conciencia Histórica*, cit.

⁴⁴ Cf. B. Zepeda, *Enseñar la Nación: La Educación y la Institucionalización de la Idea de la Nación en el México de la Reforma (1855-1876)*, Fondo de Cultura Económica, Mexico 2012.

⁴⁵ Seixas, *Students Teachers Thinking Historically*, cit.

⁴⁶ Cf. B. Arteaga - S. Camargo, *Educación Histórica: Una Propuesta para el Desarrollo del Pensamiento Histórico en el Plan de Estudios de 2012 para la Formación de Maestros de Educación Básica*, in "Tempo e Argumento", 6, n. 13, 2014, pp. 110-40; Salazar, *Problemas de Enseñanza*, cit.; Sanchez Quintanar, *Reencuentro*, cit.

⁴⁷ Cf. M. Bertely-Busquets - J. Alfonseca, *Para una Historiografía de la Feminización de la Enseñanza en México*, in *Entre Imaginarios y Utopías: Historias de Maestras*, eds. L.E. Galván Lafarga - O. López Pérez, Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM/CIESAS/El Colegio de San Luis, 2008, pp. 981-97; P. Latapi- E. González,

both historical science research and history teaching. These studies aim to include new narratives, approaches and historical features to teaching and learning history, as well as other factors such as performative learning⁴⁸.

Instructional approach

These studies are mainly oriented towards the teaching practice in the history classroom. Their main goal is to improve the training of history teachers and their methodological professionalization, through the analysis and design of training programs based on a diagnosis of contents and the monitoring of learning. Theory on history didactics, pedagogy and curriculum studies underpin this research. They above all focus on teachers' views on teaching, their representations of history, and teaching methodologies. Surveys are the main instrument used in these studies to assess study plans, content and learning. The participant profile for these surveys includes trainee teachers, especially from *Normal* public schools, a very specific type of Normal schools established in Mexico during the twentieth-century post-revolutionary era, to train high school graduates to be teachers in highly disadvantaged rural areas. These studies also analyze syllabuses, contents and teaching models though to a lesser extent.

Surveys are intended to be both representative of specific populations and of the whole community. For instance, Arteaga and Camargo⁴⁹ conducted a survey among 2,598 trainee history teachers for primary and secondary school in 65 Normal public schools, to create a database of *Normalista* teachers, and a teaching profile based on the correlations between identity, sociodemographics, and mandatory national historical contents. In a similar vein, other studies have traced the teacher's viewpoints on different methodologies for teaching social sciences, trying to find key aspects that can help improve teacher performance and didactic

Visibilización de las mujeres en libros de texto gratuitos de la Historia: una mirada etiológica al caso de secundaria de México, in *Una Enseñanza de las Ciencias Sociales para el Futuro: Recursos para Trabajar la Invisibilidad de Personas, Lugares y Temáticas*, eds. A.N. Hernández Carretero, C.R. García Ruíz, J.L. de la Montaña, Universidad de Extremadura/AUPDCS, Cáceres, España, 2015, pp. 223-30; P. Latapí - J. Pagés, *Debates en la Historiografía y en las Investigaciones sobre Enseñanza de la Historia entorno a las Cogniciones y a las Emociones* in "Clío & Asociados. La Historia Enseñada", 27, 2018, pp. 108-17.

⁴⁸ Cf. P. Latapí, *El Teatro Histórico como Ámbito Educativo* in "Historia y Memoria", 17, 2018, pp. 185-217.

⁴⁹ Cf. Arteaga - Camargo, *¿Cómo se Enseña*, cit.

modelling⁵⁰. Another main goal for this type of studies is to identify the teaching and learning processes in history education, as well as teachers' experiences in practice. For instance, Casal⁵¹ surveyed five hundred secondary students in Morelia and found that history teaching was mostly based on dating national heroes and battles. In the opposite direction, studies seeking new models of history education⁵² have surveyed successful practices in the history classroom to look for interactive strategies, like role play and music games, that allow students to develop meaningful learning. In light of results, these scholars claimed to have found a new paradigm centered on interaction with primary historical sources⁵³.

Sociological approach

This research field is characterized by a keen interest in the socio political background of teaching and learning about the past. These studies look at the political and ideological implications of teaching history in context, finding that historical learning at schools is conditioned by socio political circumstances⁵⁴. The theoretical framework is heavily grounded in sociology, political science and linguistics, interlaced with some postulates from the Canadian trend on historical thinking education⁵⁵. The data analysis in this type of studies rests mainly on examining national educational reforms, educational institutions, history curricula, history textbooks, and global trends in education⁵⁶. Through technical examinations, content analysis and basic techniques of discourse analysis, these studies look at the consequences of implementing certain educational reforms on the telling and teaching of the past⁵⁷. They shed light on the inherent hegemonic battles and

⁵⁰ Cf. L. Hernández - J. Pagés, *¿Cómo Enseñar Historia y Ciencias Sociales en la Educación Preescolar?*, in "Revista Mexicana de Investigación Educativa", 21, n. 68, 2016, pp. 119-40.

⁵¹ Cf. S. Casal, *Aprender Historia en la Escuela Secundaria: El Caso de Morelia, Michoacán (México)*, in "Revista Mexicana de Investigación Educativa", 16, n. 48, 2011, pp. 73-103.

⁵² Cf. G. Mora - R. Ortiz, *Modelo de Educación Histórica y Formación Docente* in "Antítesis", 9, n. 18, 2016, pp. 153-67.

⁵³ Cf. Id., *El Modelo de Educación Histórica. Experiencia de innovación para educación básica* in "Enseñanza de las Ciencias Sociales", 11, 2012, pp. 87-98.

⁵⁴ Cf. S. Plá, *Aprender a Pensar Históricamente...* 2005, cit.

⁵⁵ Cf. P. Seixas - C. Peck, *Teaching Historical Thinking in Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, eds. A. Sears - I. Wright, Pacific Educational Press, Vancouver 2004, pp. 109-17.

⁵⁶ Cf. S. Plá - J. Pagés, *La Investigación en Enseñanza de la Historia...* 2014, cit.

⁵⁷ Cf. H. Lima - R. Reynoso, *La Enseñanza y el Aprendizaje de la Historia en México*.

resistances, as well as the implications of educational standardization, teaching by competences and competitiveness on the national curricula and programmes in history learning⁵⁸.

It is within this type of studies that most attention has been paid to the historical construction of history education as a field. Relevant efforts to collect and systematise history education research have been conducted⁵⁹ focusing on the structural and political factors involved in its inception. These studies provide a comprehensive view, on the one hand of the relevant studies published in recent years and the lines of research strengthened by these advancements⁶⁰; and on the other, a thorough examination of the associations devoted to history education, and interinstitutional and academic relationships that boosted the rise of the field⁶¹. These scholars have also examined history textbooks and curricula beyond their content. Studies have shown the correlation between historical contents and educational reforms thereby disclosing a link between changes in the representations of national history and changes in national educational policies⁶².

Psychological approach

This area of research deals with the mental processes involved in teaching and learning history. It provided the psycho-pedagogical basis of history education in Mexico which later permeated other areas to a greater or lesser extent. It is mostly based on the theoretical framework of cognitive, educational and cultural psychology. This type of studies also pays special attention to the discipline's skills, and history concepts essential to students for learning history⁶³, the relationship between historical content and historical thinking development⁶⁴, and the teaching strategies to help students reach complex stages of historical thinking⁶⁵.

Datos de su Trayectoria en la Educación Secundaria in "Clío & Asociados", 18, 19, 2014, pp. 41-62.

⁵⁸ Cf. L. Lima - Y.F. Bonilla - V. Arista, *La Enseñanza de la Historia en la Escuela Mexicana* in "Proyecto Clío", 36, 2010, pp. 1-16.

⁵⁹ Cf. Plá, *La Enseñanza de la Historia*, cit.

⁶⁰ Cf. Id. - Latapí, *La Construcción de un Campo*, cit.

⁶¹ Cf. Latapí, *La investigación sobre Enseñanza*, cit.

⁶² Cf. N. Vargas, *La historia de México en los libros de texto gratuito: evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional* in "Investigación Temática", 16, 49, 2011, pp. 489-523.

⁶³ Cf. Mora - Ortiz, *El Modelo de Educación Histórica*, cit.

⁶⁴ Cf. Carretero - Jacott - López-Manjón, *Learning history through textbooks*, cit.

⁶⁵ Cf. F. Díaz Barriga, *Habilidades de Pensamiento Crítico sobre Contenidos Históricos en*

This research is mainly experimental and is based on psychological questionnaires and interviews, focus groups, and tasks oriented towards comparing cognitive change between ages, expert-novice, and control and experimental groups. The subject's own thought process, identity construction and cognitive development in interaction with others while situated in context is the main source of interest, and therefore data, for these studies⁶⁶. In recent decades, there has been a growing interest in analyzing narrative, and particularly young learner's historical narratives in order to understand the way they make sense of history. Special attention has been paid to the participants' processes of consumption, production and negotiation of knowledge, in interaction with other developmental processes such as identity construction, negotiation and positioning⁶⁷. Furthermore, in line with current international trends in finding the connections between historical understanding, identity and citizenship in young learners' development, some first studies have been conducted comparing historical understanding and citizenship views among students in Latin American countries⁶⁸.

Recently, there have been interesting advancements in this field of research in Mexico that have bridged the gap in knowledge about understudied topics in international history education research. It is worth examining the case of emotional and cognitive analysis in historical understanding, a topic that has drawn a great deal of attention worldwide but has not been sufficiently explored. Quite notable is Latapí's exploration⁶⁹ of these topics from two appealing angles: through the analysis of historical theatre using mixed-methods analysis and reviews of historiographic and history education literature on emotions and cognition⁷⁰.

The links between history and morality in education have been another little explored but key topic in history education research. By analyzing

Alumnos de Bachillerato, in "Revista Mexicana de Investigación Educativa", 6, 13, 2001, pp. 525-54.

⁶⁶ Cf. Mora - Ortiz, *El Modelo de Educación Histórica*, cit.; F. Vázquez - G. Acle, *Posturas Epistémicas de la Historia en Estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria: Un Estudio de Caso* in "Perfiles Educativos", 35, 142, 2013, pp. 89-107; L. Tzongua-Demha - A. Olguín-Neria, *Desarrollo del Pensamiento Complejo y la Enseñanza de la Historia: Una Experiencia de Aprendizaje en una Escuela Primaria Indígena* in "Edähi", 13, 2018, pp. 44-51.

⁶⁷ Cf. E. Perez-Manjarrez, *Facing History: Positioning and Identity Negotiation in Adolescents' Narratives of Controversial History*, in "Qualitative Psychology", 6, 1, pp. 61-77.

⁶⁸ Cf. Perez-Manjarrez - González, *Who is Entitled to be a Citizen?*, cit.

⁶⁹ Cf. Latapí, *El Teatro Histórico*, cit.

⁷⁰ Cf. Id. - Pagés, *Debates en la Historiografía*, cit.

two representative cases of Mexican and Spanish students' historical narratives on the sixteenth century Hispanic Conquest of Mexico, I analyzed the role of moral judgments in explaining controversial issues, and the implications this holds in the development of historical understanding⁷¹. The findings show three main functions of moral judgment in the participants' historical explanations: justifying colonization, assigning blame to certain historical characters and normalizing historical violence in order to explain history. The consequences are troubling not only for history education but also for moral education, ethics and democratic development, and must be dealt with urgency.

Coming of age: A long way to go – Where to look at and through what lenses?

The goal of this paper is to provide a comprehensive overview of the field of history education in Mexico. We have seen how the country's own history led to major influences by nationalism on history teaching and learning, while increasing tensions between the locally defined "History of Bronze" (the account of national heroes and military prowess) tied to a strongly nationalistic identity, all in a very culturally diverse country inhabited by people eager to hear new stories. These tensions have, in turn, fostered interesting local responses to these issues, which resonate with other nations' problems and key debates in world history education research. We have seen that four types of research areas are being developed to date, evolving on their own terms and, seeing from a broader scope, complementing each other. While mapping the set of studies in the country, it can be said that sufficient efforts are now being made to continue along this path, though many improvements are needed, as well.

Mexico's institutions have historically been successful at placing history within the framework of the nation-state historical account. That is why so many Mexican scholars have focused their attention on analyzing national educational reforms, curriculum, and textbooks. These have provided important clues about the negative implications of patriotic and unprofessional history, but the scope of this research is limited and its goals need to be revisited. Approaching the students' historical explanations from fixed sociological approaches meant for other general issues will hardly allow us to understand how young learners experience

⁷¹ Cf. E. Perez-Manjarrez, *History on Trial. The Role of Moral Judgment in the Explanation of Controversial History*, in "History Education Research Journal", 14, 2, 2017, pp. 40-56.

the learning process and make sense of the past. Similarly, the data selection and analysis would benefit from new approaches and new sources. The educational reforms and curricula that scholars so passionately undertake are not always as much of a decisive factor as they think and do not always radically change young learners' everyday experiences. More rigorously crafted studies are needed and must be better aimed beyond simple denunciations of nationalism, power and politics, or failing educational reforms.

Ultimately, this type of research may lead to a result criticised in history research: the reification and silencing of the educational agents. Are students passively interacting with their social environment and school? History education research in Mexico would benefit from drawing attention to the real actors in education, those who actually experience structural reforms in education and curricula. Little attention has been paid to how Mexican students appraise these educational reforms and even less about how they experience history curricula and make sense of history not only in history classrooms but in the social world, as well. For instance, recent studies have shown that students have the agency to resist and negotiate meanings with master historical narratives, while they build their collective and individual identities⁷². It has also been shown that, in this new digital world, young learners have more capacities and agency than is traditionally thought in conventional school settings⁷³. Ultimately, more rigorous methodologies are needed to increase the initial professionalization in the field. Surveys and technical reports on syllabi and history textbooks are useful but insufficient, and the exploration of new methodologies and mixed-method approaches may be a way to improve the field. As mentioned, there are interesting, globally relevant new approaches that have been explored and may pave the way to more solid research.

Has history education in Mexico come of age? One might say it has, because it possesses the basic foundation to sustain its own continued existence, though not seamlessly. There are three factors upholding this claim: 1) The existence of a stable body of history education scholars with experience and expertise, backed by basic stable institutional support.

⁷² Cf. Perez-Manjarrez, *Facing History*, cit.

⁷³ Cf. T. Haydn - K. Ribbens, *Social Media, New Technologies and History Education* in *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, eds. M. Carretero, S. Berger, M. Grever, Palgrave Macmillan, London 2017, pp. 735-53; E. Perez-Manjarrez, "It isn't about who is worse". *People's Approaches to Historical Debates on Social Media*, in *History Education in the Digital Age*, eds. M. Carretero, M. Cantabrana, C. Parellada, Routledge, London, in press.

This means that there is a set of institutionalized centres for research and teaching training on the subject in private and public schools that support growth and constant progress in the field; 2) There is a set of studies widely spread and recognized in the field, within Mexico and abroad, and a horizon of constant academic production with a latent interaction national and international in scope. The current status of the field described in this paper proves it. Besides, there are well-established spaces for dialogue, interactions and national conferences, such as COMIE, regular seminars, and journals interested in the topic, all of which facilitates the thriving expansion of this research; and 3) Interestingly, as a result of the above, there is a constant process of self-reflection, with periodic reviews on the course of research, key findings, unsolved questions and possible new venues that invigorate the field. These three factors do not mean that matters are fully settled, nor do they ensure the consolidation of the field. High-quality studies are needed to strengthen the existing body of knowledge, engage new scholars and, most importantly, get students involved in history. In the end, history education research in Mexico still has a long way to go, but the foundations are in place. I hope that the reflections in this paper contribute to the field and cast light on unexplored paths while raising some new questions.

EVERARDO PEREZ-MANJARREZ

Harvard Graduate School of Education, Harvard University, *evp490@mail.harvard.edu*



From Pluralism to a Monochrome Society? How School Historical Education was Shaped in Putin's Russia

by *Victor Shnirelman*

The political shift in Russia in the early 2000s demanded a transformation in history teaching. This was a gradual process: from the efforts to restrict an «excessive pluralism» to an attempt to introduce a single textbook in history. A control of the textbook contents was introduced together with the Federal History Standard. A demand to foster the «healthy» patriotic outlook led to the appearance of chauvinist and revanchist textbooks prone to rehabilitate Stalin, which met a severe criticism of both democratic oriented teachers and human right activists. Although a patriotic view of history met the support of a few among historians and educationists, the idea of a single textbook proved to be fruitless. The new textbooks of the late 2010s were more moderate and demonstrated that their authors did not take into account some governmental requirements. Thus, despite a huge investment from the State aimed at fostering a patriotic upbringing and loyalty to the regime through historical education, the efforts of pro-Kremlin ideologists failed to produce the desired impact.

Keywords: Russia, Educational Policy, History Textbooks, Patriotism, Russian Culture.

The first post-Soviet decade was marked by a triumph of pluralism in Russian school education. Teachers' demand was met by a broad range of textbooks in history – from socialist to monarchic, from liberal to conservative, from federal inclusive to regional exclusive ethnocentric ones. All these textbooks suggested and permitted to analyze and to interpret history from various points of view – thus, developing creative imagination and critical thinking at students¹. Yet, an arrival of the Millennium

¹ S.L. Webber, *School, Reform and Society in the New Russia*, Palgrave MacMillan, New York 2000; C. Merridale, *Redesigning History in Contemporary Russia*, in "Journal of Contemporary History", 38, 1, 2003, pp. 13-28; J. Zajda - R. Zajda, *The Politics of*

and a transformation of power in Russia caused a twist in school education, which is a focus of this article². My questions are: what ideas made up a basis for this twist and who in particular produced them? How did this twist affect school education in history? What were the steps made to put it into fruition? How were they implemented and to what extent were they effective? How were they discussed by historians and educators? Did the bureaucratic pressure meet any resistance?

A shift from “politicisation” and “pluralism”

To meet the demands of the new government of the Russian Federation, the Ministry of Education and Science (MES) together with the Russian Academy of Sciences (RAS) and the Russian Academy of Education (RAE) held, on December 3, 2001, the All-Russian Conference devoted to discussing

Rewriting History: New History Textbooks and Curriculum Materials in Russia, in “International Review of Education”, 49, 3-4, 2003, pp. 363-84; J. Zajda, *The New History School Textbooks in the Russian Federation: 1992-2004*, in “Compare: A journal of comparative education”, 37, 3, 2007, pp. 291-306; *Educational Reform in Post-Soviet Russia. Legacies and Prospects*, eds. B. Eklof, L.E. Holmes, V. Kaplan, Frank Cass, London 2005; T. Volodina, *Teaching History in Russia after the Collapse of the USSR*, in “The History Teacher”, 38, 2, 2005, pp. 179-88; V. Shnirelman, *Stigmatized by History or by Historians? Peoples of Russia in the School Textbooks in History*, in “History and Memory”, 21, 2, 2009, pp. 110-49; Id., *Russia*, in *The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War*, eds. L. Cajani, S. Lässig, M. Repoussi, Palgrave Macmillan, Cham, Switzerland 2019, pp. 501-26.

² Also see: Th. Sherlock, *Historical Narratives in the Soviet Union and Post-Soviet Russia: Destroying the Settled Past, Creating an Uncertain Future*, Palgrave MacMillan, New York 2007, pp. 150-1, 161-8; L.A. Katsva, *Sovietsky Soiuz v shkol'nykh uchebnikakh istorii XXI veka [The Soviet Union in the textbooks in history published in the 21st century]*, in *Proshly vek [The Former Century]*, ed. A.I. Miller, INION RAN, Moscow 2013, pp. 69-132; J. Zajda, *Russian history textbooks: An analysis of historical narratives depicting key events*, in “Curriculum and Teaching”, 38, 2, 2013, pp. 73-100; Id., *Globalisation, Ideology and History School Textbooks: The Russian Federation*, in *Nation-building and History Education in a Global Culture*, ed. J. Zajda, Springer, Dordrecht 2015, pp. 29-50; T.H. Nelson, *History as ideology: The portrayal of Stalinism and the Great Patriotic War in contemporary Russian high school textbooks*, in “Post-Soviet Affairs”, 31, 1, 2015, pp. 37-65; T. Tsyrlina-Spady - M. Lovorn, *Patriotism, History Teaching, and History Textbooks in Russia: What Was Old is New Again*, in *Globalisation, Ideology, and Politics of Education Reforms*, ed. J. Zajda, Springer, New York 2015, pp. 41-57; Id., *Nationalism and Ideology in Teaching Russian History: A New Federal Concept and a Survey of Teachers*, in “World Studies in Education”, 16, 1, 2015, pp. 31-52; T. Tsyrlina-Spady - A. Stoskopf, *Russian History Textbooks in the Putin Era: Heroic Leaders Demand Loyal Citizens*, in *Globalisation and Historiography of National Leaders. Symbolic Representations in School Textbooks*, ed. J. Zajda, T. Tsyrlina-Spady, M. Lovorn, Springer Nature, Dordrecht 2017, pp. 15-33.

«Problems on teaching modern national history». During the proceedings, it was suggested that, in order to overcome «ideologisation and politicisation» in the delivery of historical content, the line of «confirmation of national interests and state priorities» should be followed. Among the major goals of schooling, the following precepts were prioritised:

to induce in the students' minds sentiments of patriotism, civic responsibility, humanistic ideals, as well as respect for one's own and other peoples' culture and history.

Given this outset, the great diversity of history textbooks of the previous decade seemed unacceptable³. In January 2002 the MES launched a competition for writing a new textbook in history for secondary schools.⁴

Some historians reacted positively to a final document of the conference highlighting their belief in the ultimate goal of school education: to promote a «healthy», patriotic outlook, based on the identification of Russia as an «independent and inherently valuable civilization»⁵. Some others claimed that one had to reject the statist view of history and foster links with the past through «family, kinship and local homeland»⁶. A third category of scholars called for a denounce of the «patriotic» view of history in favour of a «cosmopolitan one»⁷. Certain historians pointed to a «weariness of pluralism»⁸ and agreed that, unlike the university, it may be sufficient for a school to have only one or two standard textbooks in history of the Fatherland⁹.

³ *Kontseptsiiia prepodavaniia Otechestvennoi istorii xx veka (proekt)* [A concept of teaching history of the Fatherland of the 20th century (project)], in "Prepodavanie istorii v shkole", 1, 2002, pp. 2-8.

⁴ *Istoriki chitaiut uchebniki istorii. Traditsionnye i novye kontseptsii uchebnoi literatury* [The historians read textbooks in history. The traditional and new concepts of the educational literature], eds. C. Eimermaher - G. Bordiugov, AIRO-XX, Moscow 2002, p. 9.

⁵ *Krugly stol: kakim byt' sovremennomu shkol'nomu uchebniku po Otechestvennoi istorii xx veka?* [Round table: what should be the contemporary textbook in history of the Motherland of the 20th century?], in "Otechestvennaia istoriia", 3, 2002, p. 7.

⁶ Ivi, pp. 12-3.

⁷ *Obsuzhdenie kontseptsii istoricheskogo obrazovaniia v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniiakh Rossiiskoi Federatsii* [A discussion of the concept of the historical education in the public schools of the Russian Federation], in "Prepodavanie istorii v shkole", 4, 2000, pp. 41-3; *Krugly stol* [Round table], cit., p. 20.

⁸ *Istoriki chitaiut uchebniki istorii* [The historians read textbooks in history], cit., p. 15; *Krugly stol* [Round table], cit., pp. 25-8.

⁹ *Krugly stol* [Round table], cit., pp. 22-4, 32-9.

These hot discussions resulted in the MES making all the efforts to restrict an «excessive pluralism» in school historical education. In particular, on January 15, 2004, the MES implemented the law (Order no. 111)¹⁰ which contained the federal lists of textbooks and teaching manuals being recommended or approved for usage in the state-sponsored schools throughout the country for the next school year. Whereas initially the lists were presented as being just «recommended», since October 2004 (Order no. 03-410 issued on October 21, 2004)¹¹ schools were obliged to use only teaching materials included in these lists, which were thoroughly selected by the Department of State Policy in Education and approved by the MES.

A list of textbooks in the so-called History of the Fatherland for the 2004/2005 school year contained three to five titles for each grade of secondary school (Grades 6-9) and five to six titles for high school (Grades 10-11). These included a textbook on «Russian civilization» compiled by Igor' N. Ionov¹². In the following years, lists were gradually increased with new titles: in 2005/2006 schools could make a choice among seven different sets of textbooks for Grades 6-9, and in 2006/2007 among eight to nine various textbooks for Grades 6-9 and seven to ten textbooks for Grades 10-11. The year 2013/2014 saw a remarkable increase in new titles as secondary schools could choose among eighty-three textbooks in history! In spite of such a broad offering, textbooks' content was strongly regulated by rather rigid Federal History Standards (FHS). This scheme was intended to provide a list of key events and processes, which had obligatorily to be covered and discussed in class. As a matter of fact, the list reflected the historical perspective that was imposed on the authors and, through them, transmitted to the teachers and their pupils. Even so, textbook authors were left free to provide their own interpretations of the admitted topics.

¹⁰ http://sputnik.mto.ru/Docs_05/Prikaz.doc, accessed on May 10, 2011.

¹¹ <http://gtra.ru/pom3.htm>, accessed on January 11, 2021.

¹² For this textbook see: V. Shnirelman, *In Search of the Prestige of Ancestors. Ethnonationalism and the School Textbooks*, in "Information Mitteilungen Communications", 20, 1, 1999; Id., *V poiskakh prestizhnykh predkov: etnonatsionalizm i shkol'nye uchebniki [In search of the prestige ancestors. Ethnonationalism and the school textbooks]*, in *Otvetvennost' istorika: prepodavanie istorii v globaliziruiushchetsia obshchestve [A historian's responsibility: a history education in the globalizing society]*, eds. K. Pellens et al., IVI RAN, Moscow 2000, p. 161.

A patriotic upbringing

In summer 2001, the Russian authorities got interested in the content of the school textbooks in history of the Fatherland. Such an interest was caused by a critical evaluation of the President Putin's deeds in Igor' Dolutsky's textbook «Otechestvennaia istoriia, xx vek»¹³. The then Prime Minister Mikhail M. Kasianov had heavily criticized textbooks published by «Drofa» and the state-affiliated «Prosveshchenie» publishing houses¹⁴.

As a result, early in 2002, the Russian government launched a competition for the best school textbook in the history of the 20th century. The winner was a textbook compiled by a team led by the head of the Department of Inner-Political Processes of the RAS Institute of the World Economics and International Relationships Nikita V. Zagladin. He was a son of the well-known employee of the Department for International Affairs of the Central Committee of the CPSU, who was Brezhnev's speech-writer. It is this textbook, based on the ideas of patriotism,¹⁵ that was strongly recommended by the MES for school education in the mid-2000s¹⁶. Such a forceful imposition of like-mindedness met a resistance of the publishing houses, specialized in publishing educational literature¹⁷.

In November 2003, in his talk at the Russian National Library, President Putin underlined that textbooks «had to foster pride for one's

¹³ I. Dolutsky, *Otechestvennaia istoriia, xx vek. Uchebnik dlia 10-11 klassov obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii* [History of the Fatherland in the 20th century. A textbook for secondary schools], Mnemozina, Moscow 2002. Part 1, 2002. Part 2. In my view, this was the most interesting and well-balanced textbook in history published in post-Soviet Russia.

¹⁴ Sherlock, *Historical Narratives in the Soviet Union and Post-Soviet Russia*, cit., pp. 168-73; Nelson, *History as ideology*, cit., pp. 43-4; Lovorn - Tsyrlina-Spady, *Nationalism and Ideology in Teaching Russian History*, cit., pp. 35-6. Yet, Dolutsky was not fired. He is still teaching history in one of the Moscow private schools.

¹⁵ N. V. Zagladin, *Istoriia Rossii i mira v xx veke. Uchebnik dlia 11 klassa obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii* [History of Russia and the world in the 20th century. A textbook for the 11 grade of the public schools], Russkoe slovo, Moscow 2002 (a print run of 30,000 copies). Actually, this patriotism had an evident flavor of chauvinism and revanchism.

¹⁶ S. Kirillova - S. Lebedev, *Istoricheskii peredel* [Historical redivision], in "Pervoe sentiabria", 6 December 2003, pp. 1-2. For a negative evaluation of Zagladin's academic achievements, see S. Ivanov, *Liubov' k rodnomu pepelishchu* [A love towards the beloved smouldering ruins], in "Vedomosti", 10 March 2004, p. 4.

¹⁷ N. Ivanova-Gladil'shchikova, *Ne dolzhno byt' "glavnogo" uchebnika* [It should not be any 'major' textbook], in "Izvestiia", 13 March 2004, p. 13; Sherlock, *Historical Narratives in the Soviet Union and Post-Soviet Russia*, cit., pp. 173-6.

own history, one's own country»¹⁸. As a result, the MES was obliged to monitor textbook contents on history from the 20th to the beginning of the 21st centuries. Since the beginning of 2004 on, textbook contents were checked and evaluated by the major Russian historians affiliated with the RAS¹⁹. Furthermore, since 2005 on, revision of textbooks was accomplished jointly by specialists from the RAS and RAE. The RAS commission was headed by the RAS member-correspondent Andrei N. Sakharov, the then-Director (up to the end of 2010) of the Institute of Russian History.

The years 2007-2008 marked a new period in the process of revision of history textbooks. The authorities once again became concerned with a problem of the patriotic education²⁰. The All-Russian Conference of teachers of humanities and social studies devoted to «The urgent issues of teaching modern history and social science» was held in Moscow in June 2007. It was attended by about 300 teachers and educators from various regions. During the conference, Putin criticized mess and confusion in school history education and suggested to introduce common standards for lecture courses²¹. The then-Minister of Education and Science Andrei Fursenko and the then-First Deputy Head of the Presidential Administration Vladislav Surkov²² took part in the conference. They introduced two teachers' manuals for the participants: *Noveyshaia istoriia Rossii: 1945-2006*²³ and *Obshchestvoznaniie. Global'nyi mir v XXI veke*, both issued by

¹⁸ O. Zakharova, *Uchebnik istorii. Pravitel'stvo v kachestve tsenzora?* [A history textbook. A government as a censor?] in "Litseiskoe i gimnazicheskoe obrazovanie", 3, 2004.

¹⁹ I. Sergeev, *Ia b istoriiu zakryl, slegka pochistil...* [I would ban history, somewhat clean it...] in "Komsomol'skaia Pravda", 13 January 2004, p. 3; M. Anikeeva, *Nakonets-to vspomnili ob uchenykh* [They finally recalled the textbooks], in "Komsomol'skaia Pravda", 13 January 2004, p. 3.

²⁰ At this period the second state programme in patriotic upbringing of the RF citizens in 2006-2010 was implemented. See: A.K. Bykov, *Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossiiskoi Federatsii: na styke dvukh gosudarstvennykh program* [Patriotic education of the citizens of the Russian Federation: at the juncture of the two state programs], in "Pedagogika", 1, 2011, pp. 14-24.

²¹ O. Figes, *Putin vs. the Truth*, in "The New York Review of Books", 46, 7, April 30, 2009, <https://www.nybooks.com/articles/22642>, accessed on January 11, 2021; Zajda, *Russian History Textbooks: An Analysis of Historical Narratives Depicting Key Events*, cit., p. 4.

²² Being an assistant of the Russian president, Surkov was the author of the anti-Western concept of a sovereign democracy and its supporter in the political milieu. He was fired in February 2020 after the Novorossia project (aimed at the annexation of Eastern Ukraine) failed to come into fruition.

²³ A test run of the textbook *Istoriia Rossii, 1945-2007 gg.* [History of Russia, 1945-2007] for Grade 11 compiled by the same author came out in December.

«Prosveshchenie» Publishing House. The first book was compiled by the Deputy Director of the National Laboratory for Foreign Policy Alexander V. Filippov. Stalin was presented there as the «most effective leader of the USSR», who skillfully pursued an internal logic of the country's development. In addition, the need for political centralization and tough rule was justified by the «unfavorable conditions of the Russian state evolution», which were «harsh climate» and «large territory»²⁴.

At this conference, a professor of the State University - Higher School of Economics, Leonid V. Poliakov, head of the team entrusted with the writing of the second previously mentioned textbook, «Obshchestvovedenie», pointed out that a «civic patriotic upbringing was replacing a military-patriotic one». He called to teach students «to look at the world with the Russian citizens' eyes, for whom the Russian interests were above anything else», and «to act in favour of Russia». He also underlined that, despite the fact that there were universal principles of democracy that had to be blended with the «Russian political culture», this nationalist paradigm left no room for any universal ethical norms and demanded for a «Russia-centrism» in consonance with the «Russian civilization»²⁵. The RAE President Nikolai Nikandrov called against «revisionism» and any criticism of the Russian political system, against both an «anti-patriotism» and a «heroization of the “alien” way of life». There were also suggestions by professor Oksana Gaman-Golutvina to explain «toughness of certain Soviet leaders» with the need to urge modernization and reinforcement of a «territorial unity of the country» (one's own country rather than any other)²⁶. Evidently, some participants at the conference viewed all this as an image of «positive history» that deserved a mass promotion.

²⁴ A.V. Filippov, *Noveishaia istoriia Rossii, 1945-2006: Kniga dlia uchitelia* [*The Modern History of Russia, 1945-2006: A Manual for History Teachers*], Prosveshchenie, Moscow 2007 (a print run of 10,000 copies), pp. 82, 485. For critical reviews of this textbook, see: E. Zubkova, *The Filippov Syndrom*, in «Kritika: Explorations in Russian and Eurasian History», 10, 4, 2009, pp. 861-8; D. Brandenberger, *A New Short Course? A.V. Filippov and the Russian State's Search for a "Usable Past"*, in «Kritika: Explorations in Russian and Eurasian History», 10, 4, 2009, pp. 825-33; T.H. Nelson, *History as ideology*, pp. 55-7.

²⁵ *Kak prepodavat' noveishuiu istoriiu i obshchestvoznaniie s pozitsii interesov Rossii?* [*How should one teach the modern history and social science in the Russian interests?*], in «Vestnik obrazovaniia», 13, July, 2007, http://history.standart.edu.ru/info.aspx?ob_no=11731, accessed on August 8, 2007.

²⁶ As a result, any state violence was justified with a reference to modernization requirements. For this see N. Sokolov, *Opravdanie nasiliia v rossiiskikh uchebnikakh istorii* [*A justification of violence in the Russian history textbooks*], in «Memorial», March 8, 2010, <https://urokiistorii.ru/article/803>, accessed on May 10, 2010.

After the conference, some of the participants met Putin. During the meeting, the Russian leader denounced the alleged shortcomings of current textbooks and assured that new ones, with a clearer and more consistent conceptualisation of 20th century Russian history, would soon appear. He complained that certain history and social sciences textbooks stopped in the 1990s, and even if they covered a more recent period (i. e. one in which he had ruled) they provided a misleading narrative. To be fair, he had to admit and even encouraged, that «alternative views» of historical processes ought to be offered in the textbooks, but required that the narratives met high-quality standards. At the same time, he demanded that «national historical distinctions», as well as «the relationship between various religious and ethnic groups developed for more than a thousand years [and secured] virtually at the genetic level» be maintained. He did not fail to note that many textbooks were compiled by recipients of foreign grants, thus implying that they served foreign interests²⁷. Evidently, Putin would have rather preferred to have them fulfill his orders, a predicament about which Mark Galeotti commented: «Putin is creating not history but scripture»²⁸.

In 2008, the «Prosveshchenie» Publishing House released an anonymous memorandum entitled *On the concept of the lecture course in Russian history from 1900 to 1945*. The text referred to isolationism as one of the positive features of Russian history. Materials that elucidated this concept, were subsequently published; their authors replaced the notion of «totalitarianism», which was critical towards the Stalin's regime, with an emphasis on the motives and logic of the authorities' decision-making. Rejecting accusations of backwardness, they claimed that Russia was backward only in what had been borrowed from abroad and which had nothing to do with Russia's «civilisation core». These materials, in other words, employed a view of the authenticity of the «Russian civilisation» as a way of turning backwardness into cultural originality. In these materials, «opposition between Russians and non-Russians» was perceived as one of the perennial factors that made life in Russia difficult. The growth of revolutionary attitudes was explained as a «response to Europeanisation» and the «transmission of ideas to intellectuals» rather than related to an obsolete political arrangement. The authors approved political isolationism and justified Stalinist terror with a reference to the urgent interests of

²⁷ *Kak prepodavat' noveishuiu istoriiu i obshchestvoznaniye s pozitsii interesov Rossii?* [How should one teach modern history and social science in the Russian interests?], cit.

²⁸ M. Galeotti, *Education in Putin's Russia Isn't about History, but Scripture*, in «Open Democracy», 1 September 2016, accessed on January 11, 2021.

the country which called for forced modernisation; within the framework of this paradigm, Stalin acted as a «system protector» and it is noteworthy that the paragraph on Stalin was compiled by Alexander Barsenkov, well-known for his ultra-conservative (national-patriotic) views²⁹.

The publication of this alternative rendering of recent Russian history was met with a gale of resentment. The opponents (certain journalists and historians) argued that it was aimed, firstly, at justifying the harsh policies of the Tsarist officials and the criminal actions of the Soviet rulers thereafter, and, secondly, at demonstrating the allegedly long-standing political intrigues carried out by the West (especially Great Britain). They also contended that, in so doing, such interpretations were aimed at advocating an isolationist political course³⁰. American analyst Leon Aron has found evident contaminations of this Soviet conception and assumed this to have been imposed upon the authors by Putin, who adhered to the Soviet view of Russian history and was highly suspicious of the West³¹. In response, the editors tried to reduce its negative effect, and one of them, Alexander A. Danilov, defined it as raw materials for discussion purposes only³². In spite of the attempts to contain it, a scandal caused in 2010 by a publication of the University textbook compiled by Alexander

²⁹ A. Bernstein, *Ratsional'noe upravlenie ubiistvami. Novaia istoricheskaia kontseptsiia – stalinskii terror okazalsia "instrumentom razvitiia"* [A rational stewardship over the murders. A new historical concept – the Stalin's terror proved to be 'an instrument of a development'], in "Vremia novostei", 25 August 2008, pp. 1-2; L. Rybina, *Operativnaia razrabotka uchebnika istorii* [An immediate preparation of the history textbooks], in "Novaia gazeta", September 8-10, 2008, pp. 2-3.

³⁰ I. Sergeev, *Za Rossiin! Za Stalina! Dlia shkol'nikov snova peredelaiut istoriiu* [For Russia! For Stalin! History will be remade once again for the schoolchildren], in "Moskovsky komsomolet", 1 October 2007, p. 9; A. Bernstein, *Ratsional'noe upravlenie ubiistvami* [A rational stewardship over the murders]; A. Shubin, *Pravki patriotov* [Corrections made by the patriots], in "Novaia gazeta", 8-10 September 2008, p. 3; B. Khavkin, *Spory ob uchebnikakh istorii v postsovietskoj Rossii: «Tot, kto vladeet proshlym – vladeet budushchim»* [A discussion on the history textbooks in post-Soviet Russia: "Who owns the past – would own the future"], in "Forum noveishei vostochnoevropskoj istorii i kul'tury", 2, 2011, pp. 122-4.

³¹ L. Aron, *To Understand Vladimir Putin, We Must Understand his View of Russian History*, in "The New Republic", September 24, 2008, <http://www.tnr.com/booksarts/story.html?id=27ab9fbc-6e71-4795-8608-5875a0ce6fb6&p=1>, accessed on April 20, 2012. At the same time, Putin's views on a political role of history were evidently shaped by his advisers, one of whom was Gleb Pavlovsky. For example, see: G. Pavlovsky, *Plokho s pamiatu – plokho s politikai. Politika pamiatu* [Bad memory – bad politics. Politics of memory], in "Russky zhurnal", 9 December 2008, <http://www.russ.ru/pole/Ploho-s-pamyat-yu-ploho-s-politikoj>. Accessed on January 11, 2021.

³² A.A. Danilov - A.V. Filippov, *Zdat' ostalos' nedolgo, poterpite* [You should not wait for long. A.A. Danilov - A.V. Filippov, "Vremia novostei", 9 september 2008; L. Rybina, "Esl' by na meste Stalina byl ia..." ["If I were Stalin"] in "Novaia gazeta", September 18-21, 2008, p. 11.

S. Barsenkov and Alexander I. Vdovin, which contained an evident anti-Semitic and generally xenophobic approach³³, demonstrated that the experts' suspicions were not unreasonable³⁴.

Despite the support of the Filippov's textbook by the state agencies, it failed to compete with a popular Alexander A. Danilov and Liudmila G. Kosulina's textbook³⁵ that was positively received by many teachers³⁶. Notably, this was the same Danilov who was skillfully adapting his views to a fluctuating political environment.

The elimination of the, so-called, «regional component» from school education in December 2007 is worth noting as well. As federal history textbooks were unable to cover regional (republican) history in detail, the curriculum was enriched with a «regional component» in the 1990s, which included a course in regional history. As a matter of fact, in the

³³ A.S. Barsenkov - A.I. Vdovin, *Istoriia Rossii. 1917-2009* [Russian history. 1917-2009]. Third ed. Aspect Press, Moscow 2010.

³⁴ For the experts' evaluation see: N. Sokolov - A. Golubovsky, *Chemu uchat uchitelei istorii* [What are the history teachers taught], in "Iskusstvo kino", substitute on 4 April 2010, <http://old.kinoart.ru/archive/2010/04/n4-article5>, accessed on January 11, 2021; *Istoriia po-chestnomu* [History in an honest way], in "Obshchestvennaia palata RF", 6 September 2010, http://www.oprf.ru/newsblock/news/3325/chamber_news?returnto=0&n=1, accessed on January 11, 2021; D. Babich, «V korystnykh evreiskikh interesakh» [In the selfish Jewish interests], in "RIA Novosti", 7 September 2010, <http://www.rian.ru/analytics/20100907/273174968.html>, accessed on January 11, 2021; N. Sokolov, *Kak shkol'niku drats'ia s otbornoi shpanoi? K diskussii vokrug uchebnogo posobiia Barsenkova-Vdovina* [How would a schoolboy fight with the high-end hooligans? Towards the discussions on the Barsenkov-Vdovin's teaching guide], in "Polit.ru", 13 September 2010, <http://www.polit.ru/analytics/2010/09/13/shpana.html>, accessed on January 11, 2021; *Uchebniki ne dolzhny seiati' nenavist'. Zaiaвление v podderzhku Nikolaiia Svanidze* [The textbooks should not spread hatred. A statement in support of Nikolai Svanidze], in "Moskovskaia Khel'sinskaia grupa", 17 September 2010, <http://www.mhg.ru/news/F7B3061>, accessed on January 9, 2011; *V MGU reshili provesti ekspertizu knigi Vdovina i Barsenkova* [They decided to make an expertise of the Vdovin-Barsenkov's book in the Moscow State University], in "Obshchestvennaia palata RF", 17 September 2010, http://www.oprf.ru/newsblock/news/3345/chamber_news/, accessed on January 9, 2011; *Pismo prezidenta FEOR rektoru MGU* [A letter of the president of the Federation of the Jewish Communities of Russia to the rector of the Moscow State University], in "Agentstvo evreiskikh novostei", 20 September 2010, http://www.aen.ru/index.php?page=brief&article_id=58434, accessed on January 9, 2011; *Novye uchebnye posobiia dlia vuzov: falsifikatsiia istorii ili ne falsifikatsiia istorii?* [The new teaching guides for the higher educational institutions: a falsification of history or not a falsification of history], in "Ekho Moskvy", 21 September 2010, <http://www.echo.msk.ru/programs/klinch/711864-echo/>, accessed on January 11, 2021.

³⁵ A.A. Danilov - L.G. Kosulina, *Istoriia Rossii, XX vek. Uchebnik dlia starshikh klassov obshcheobrazovatel'nykh shkol* [History of Russia, the 20th century. A textbook for the high school], Iakhont, Moscow 1998.

³⁶ Zajda, *Russian History Textbooks: An Analysis of Historical Narratives Depicting Key Events*, cit., p. 7; Shnirelman, *Russia*, cit., p. 518.

national republics, this course was represented by history of the titled nation (ethnic history) which proved to be highly ethnocentric³⁷. In December 2007 this course was eliminated by the State Duma [Russian parliament] decision³⁸, and ever since, ethnically non-Russian students learn history of their own peoples only shortly and selectively in the geography and literature courses.

Towards conservatism – A Russian way

In 2009 the major political party «United Russia» declared «Russian conservatism» to be its ideological platform and, accordingly, became concerned with the school's historical education. On October 15, 2009, the Center for Conservative Politics, an affiliation of the party, arranged a panel session focused on «Falsification of history and historical myths as an instrument of modern politics». There, a coordinator of the State-patriotic club, a Deputy Chair of the State Duma Committee on Constitutional Law and State Development, Irina Iarovaia, claimed that interpreting history was a «dangerous manipulative instrument», she therefore suggested to turn away from «promoting various, often opposite views of history in the school textbooks»³⁹.

Quite simultaneously, a book entitled *School textbooks in history and state policy* edited by the then railway tycoon and Putin's friend, Vladimir I. Yakunin⁴⁰, and compiled by the Center for Problem Analysis and State-Management Designing, headed by Stepan Sulakshin, came out⁴¹. The book was sponsored by the Russian Orthodox Andrei Pervozvannyi Foundation (Yakunin was a Chair of its Board of Trustees), closely connected with the Kremlin. Its authors presented a liberal view of history

³⁷ For this, see, for example, V. Shnirelman, *The myths of descent: the views of the remote past, and school textbooks in contemporary Russia*, in "Public Archaeology", 3, 1, 2003, pp. 33-51.

³⁸ V. Shnirelman, *Rossiiskaia shkola snova na perelome [The Russian school at the turning point once again]*, in *Etnicheskaia situatsiia v Rossii i sprovedel'nykh gosudarstvakh v 2009*, eds. V. A. Tishkov - V.V. Stepanov, IEA RAN, Moscow 2010, pp. 59-61.

³⁹ *Ot mifov k istoricheskoi pravde [From myths to historical truth]*, in *Tsentr sotsial'no-konservativnoi politiki. Vyp. 10. Sokhranim i priumnozhim*, Moscow 2009, pp. 39-42.

⁴⁰ For him see: M. Laruelle, *Russkie natsionalisty i kraine pravye i ikh zapadnye sviazi: ideologicheskie zaimstvovaniia i lichnoe vzaimodeistvie [The Russian nationalists and radical right and their Western contacts: ideological borrowings and a personal interaction]*, in *Rossiia – ne Ukraina*, ed. A.M. Verkhovskiy, Tsentr Sova, Moscow 2014, p. 111.

⁴¹ V.E. Bagdasarian et al., *Shkol'ny uchebnik istorii i gosudarstvennaia politika [A school textbook in history and state politics]*, Nauchny ekspert, Moscow 2009.

and stood against «manipulations of historical memory». At the same time, while demonstrating an instrumental approach to historical education, the book authors aimed especially at the Kremlin authorities. They cynically viewed historical narrative as a way to «control the future» and taught historians how to write down the history of Russia with respect for the «state-patriotic ground». While addressing Putin's reprimands to «those who were paid in foreign grants», they complained that allegedly a «bank of educational literature» has been created in Russia, which harmed its interests⁴². To be precise, they viewed history textbooks (following Orwellian paradigm), as tools «of state regulation» and «state-management»⁴³ which had to serve the purposes of «shaping state ideology as well as national ideals»⁴⁴. Surprisingly, while declaring a «protective goal» of school history courses and glorifying pre-revolutionary textbooks compiled by the well-known conservative historian, Dmitry Ilovaisky⁴⁵, they referred to the French *École des Annales*⁴⁶, whose ideas were in fact quite different from what they deemed.

In their view, there was a demand for an image of Russia as «Russian civilization» in the context of a «plurality of civilizations». Indeed, the authors believed that nowadays only a «civilizational approach»⁴⁷ could provide a holistic paradigm of historical process, and they wanted the highest state authorities to support this view⁴⁸. Notably, they found no contradictions between presenting ethnic Russians as the «state shaping people» (with evidently chauvinist overtone) and their own demand to come back to the ideology of «internationalism»⁴⁹.

Actually, the book aimed at providing an ideological support to the concept of history developed by Filippov's team. Therefore, the book authors

⁴² Ivi, pp. 6-7.

⁴³ Ivi, pp. 14, 329.

⁴⁴ Ivi, p. 179.

⁴⁵ Ivi, pp. 203-6.

⁴⁶ Ivi, pp. 184-5.

⁴⁷ For a critical discussion of a civilizational approach, including one in the textbooks, see: V.A. Shnirelman, *Tsivilizatsionnyi podkhod kak natsional'naiia ideia* [A civilizational approach as a national idea], in *Natsionalizm v mirovoi istorii* [Nationalism in the world history], eds. V.A. Tishkov - V.A. Shnirelman, Nauka, Moscow 2007, pp. 82-105; V. Shnirelman, *New Racism, "Clash of Civilizations" and Russia*, in *Russian Nationalism and the National Reassertion of Russia*, ed. M. Laruelle, Routledge, London 2009, pp. 125-44; Id., *Stigmatized by history or by historians?*, cit.; Id., *Russia*, cit., pp. 502-3, 505-6.

⁴⁸ V.E. Bagdasarian et al., *Shkol'ny uchebnik istorii i gosudarstvennaia politika* [A school textbook in history and state politics], pp. 149-50, 173-4.

⁴⁹ Ivi, p. 177.

harshly attacked post-Soviet textbooks in history and emphatically called against liberalism, justified aggressive wars of the Russian empire, accused the Decembrists of an attempt to transfer «foreign-born ideas» to the Russian soil, demanded to call the ethnic Russians a «state shaping nation/people». At the same time, they were dissatisfied with certain textbooks which ascribed a victory in the Great Patriotic War to the Soviet rather than the Russian people. They justified the Stalin's ethnic deportation and, finally, accused the American secret services of the destruction of the socialist system⁵⁰. Notably, the authors rebuked Filippov's textbook for avoiding to openly provide readers with the names of the «enemies» of Russia. Indeed, in their view, «the essence of an ideology as such, inevitably demanded for a construction of an image of historical enemies and allies»⁵¹.

The authors took great care in explaining Stalin's politics in terms of «objective conditions»: «A historical process» – according to the textbook explanatory discourse – «is of an objective nature. Within this paradigm Stalin's authoritarianism was less connected with the personality of I. V. Stalin himself». Consequently, if historical processes are objective, Stalin's authoritarian turn was less dependent on Stalin's personality and his notions of power and leadership, than on actual historical circumstances⁵².

In addition, the authors added a positive note to the fact that Soviet foreign and internal politics was explained in the textbook as a response to a «threat from the West», and, in contrast to other textbooks, the USSR was presented as being only on defensive ground⁵³. Yet, the authors could not accept the textbook's claim that «a new peak of political repressions arrived with the post-war period». They argued that this fact contradicted a moratorium for death penalty introduced in 1947⁵⁴. The authors failed to mention that this «moratorium» did not stop the secret service from murdering the Head of the Jewish Antifascist Committee, the well-known actor Solomon Mikhoels in 1948. They also ignored the repressive political campaigns of

⁵⁰ Ivi, pp. 219-27, 311-22. For that see: L. Rybina, *Istoriia bez prava perepiski* [History without a right for a correspondence], in "Novaia gazeta", 6 July 2009.

⁵¹ Bagdasarjan et al., *Skol'ny uczebnik istorii i gosudarstvennaia politika* [A school textbook in history and state politics], cit., p. 165. As the honored teacher Evgeny Yamburg pointed out, this trend reminded of Stalin's campaign against "rootless cosmopolitans" in 1949. See: E. Yamburg, *Vesnee obostrenie pseudopatriotizma: zaceh molodezh otravliaiut nenavistiu* [A spring rise of pseudo-patriotism: why do they empoison youngsters with hatred], in "Moskovsky komsomolets", 24 May 2019.

⁵² Bagdasarjan et al., *Skol'ny uczebnik istorii i gosudarstvennaia politika* [A school textbook in history and state politics], cit., pp. 8-9, 67.

⁵³ Ivi, pp. 19, 52-8.

⁵⁴ Ivi, p. 68.

the late Stalin's period⁵⁵ – «Leningrad Affair», a campaign against «cosmopolitanism», «Mingrelian Affair», «Doctors' Affair» and many others. Instead, they emphatically supported a «rehabilitation of the Stalin's period»⁵⁶.

The authors revealed that what distinguished Filippov's textbook from all the earlier textbooks in history consisted in what follows:

The earlier textbook narratives underlined a continuity between Putin's period of Russian history and Yeltsyn's liberal policy. Instead, an essential difference was made [in Filippov's textbook], which marked a partial breakaway of contemporary [i.e. Putin's] Russia from ideology and practices of neoliberalism. At the same time, a bridge was built up between the Russian Federation and the state control of the Soviet period covered by the so-called Fatherland history⁵⁷.

Although they acknowledged the complexity of the historical process and the variability of its interpretation, the authors suggested not discussing this variability with the students, thereby dismissing the opportunity to stimulate their critical thinking, while they deliberately presented history only on the «state-patriotic ground». They especially denied the possibility of a religious choice. As a result, they suggested to replace critical analysis with a «model of value-shaping educational literature»⁵⁸. They approved the textbook's metaphorical language that allowed to make parallels between some processes in the country during the last Soviet decades and the situation in contemporary Russia.

Having made a survey of other Russian current history textbooks, Bagdasarjan and his colleagues charged their authors with «liberalism» and came to the conclusion that these textbooks differed greatly from foreign textbooks as well as from those published previously in Russia and URSS for the secondary school because they deliberately promoted a «cosmopolitan outlook»⁵⁹.

A patriotic view of history met an unconditional support of a group of historians and educationists' and in 2010 the employees of the RAE's Institute of Family and Education published a teaching manual aimed

⁵⁵ For those campaigns see: G. Kostyrchenko, *Tainaia politika Stalina. Vlast' i antisemitizm* [A secret politics of Stalin. Power and antisemitism], Mezhdunarodnye otnosheniia, Moscow 2001.

⁵⁶ Bagdasarjan et al., *Skol'ny uchebnyk istorii gosudarstvennaia politika* [A school textbook in history and state politics], cit., pp. 74-5.

⁵⁷ Ivi, p. 9.

⁵⁸ Ivi, p. 13.

⁵⁹ Ivi, pp. 326-7.

at the educational Institutes and Universities, which focused on patriotism as a national idea. Patriotism was presented as a mechanism, which consolidates a society, as well as a «spiritual backbone of the national security»⁶⁰. Actually, the teaching manual was an ideological declaration and, as such, contained contradictions and applied more to emotions rather than to reason. It aimed mostly at the ethnic Russian people and presented patriotism as their inherent value from the early time on and an important part of the «Russian idea». Patriotism was understood both as a national sentiment and a state ideology. Such an idea of patriotism was closely connected with the Russian Orthodox Church and a nationalistic ideal cultivated by the Moscow Patriarchy⁶¹. The highest form of patriotism was viewed as a defense from the enemies, and, while declaring general tolerance as well as religious tolerance, the authors did their best to define the enemies of Russia and urged to rescue both the Russian people and their traditional values. The list of patriots encompassed commoners and nobility, the Decembrists and the tsar's bureaucrats, the Bolsheviks and the White *émigrés*. The authors made no difference between patriotism and nationalism, and their classification included even «ethnic patriotism». At the same time nationalism was presented as a value in some chapters and as an evil in some other (for example, nationalism was treated positively as a form of love for “people’s spirit” and negatively as a sign of disrespect towards other peoples, or as a form of separatism and religious extremism⁶²). Moreover, while giving a detailed description of strength and achievements of patriotic upbringing, one of the leaders of the authors’ team completely debunked all this with complaints about the fact that society, especially the youth, seemed to be oriented towards a prevailing negative approach to life.

Nonetheless, a reviewer praised the teaching manual for having aptly presented a «patriotic oriented knowledge», while demonstrating the «spiritual-moral potential of patriotism». She also pointed out the importance of the «spiritual-religious component of patriotism». Actually, she

⁶⁰ *Rossiiskiy patriotizm: istoki, sodержanie, vospitanie v sovremennykh usloviyakh* [A Russian patriotism: the roots, content, an education in the contemporary environment], eds. A.K. Bykov - V.I. Lutovinov, Planeta, Moscow 2010 (a print run of 2,000 copies).

⁶¹ Ivi, pp. 171-194. For a critical approach, see, for example: V. Shnirelman, *Russia between a Civilization and a Civic Nation: Secular and Religious Uses of Civilizational Discourse during Putin’s Third Term*, in *Russia as Civilization. Ideological Discourses in Politics, Media and Academia*, eds. K.J. Mjør - S. Turoma, Routledge, London 2020, pp. 59-86.

⁶² For example, see: *Rossiiskiy patriotizm*, pp. 98, 127, 160.

found there a «scholarly-based strategy of patriotic upbringing» capable of withstanding individualism and consumerism⁶³.

At the same time, an opinion poll held in 2003, covering 200 teachers both in Moscow and in several other cities, revealed that, while considering the textbooks in history useful, many teachers were less satisfied with their content. The poll results revealed major differences among the cities. For example, whereas the great bulk of Moscow teachers (77.5%) in general positively viewed coverage of imperial Russia in the textbooks, only 47.5% of the teachers in Ekaterinburg shared the same view. The way in which the Soviet period was described met with even less positive responses: only 61% in Moscow and 33% in Ekaterinburg. Most differences had to do with the evaluation of the state leaders – 77.6% teachers agreed with the textbooks in Moscow and only 27.3% in Ekaterinburg. In addition, teachers were less satisfied with the coverage of ethnic minorities' history in the textbooks: only 42% of the teachers accepted the way ethnic minorities were dealt with without any criticism, while the larger disagreement was reckoned at 76% in Ekaterinburg and at 56.5% in Khabarovsk⁶⁴. At the same time, 58% of Moscow teachers were less satisfied with a presentation of the Bolsheviks' achievements and failures in the 1920s. 53% of them also felt uncomfortable with the fact that the State imposed a useful view of history upon them⁶⁵. To put it in another way, there was no consensus among the teachers about the textbooks' content, particularly with the presentation of certain subjects and themes. There were also big differences between teaching communities belonging to different urban areas, especially between Moscow and the regions.

Another survey, which encompassed 113 teachers, demonstrated that many of them declined to rely on the textbooks completely; instead, many of them got additional data from different sources of information⁶⁶. Furthermore, for many teachers (56.6%) the historical issue that was most difficult to deal with was the revolution of 1917 (which was the founding myth in the Soviet period!), to be followed by the

⁶³ N.A. Savotina, *Nauchnoe osmyslenie rossiiskogo patriotisma, review [A scholarly understanding of the Russian patriotism, a review]*, in *Rossiiskiy patriotizm: istoki, sodержanie, vospitanie v sovremennykh usloviyakh [A Russian patriotism: the roots, content, an education in the contemporary environment]*, eds. A.K. Bykov - V.I. Lutovinov, Planeta, Moscow 2010, in "Pedagogika", 1, 2011, pp. 114-8.

⁶⁴ For an ill coverage of ethnic communities in the textbooks, see: V. Shnirelman, *Stigmatized by History or Historians?*; Id., *Russia*, cit.

⁶⁵ Zajda, *Globalisation, ideology and history school textbooks*, cit., pp. 14-6.

⁶⁶ Lovorn - Tsyrlina-Spady, *Nationalism and Ideology in Teaching Russian History*, cit., pp. 42-3.

deeds of the political leaders of contemporary Russia. Indeed, they were considered very difficult to evaluate due to their ambivalence⁶⁷.

A single textbook

In spite of the events described in the previous paragraphs, a new law «On Education in the Russian Federation» was adopted in 2012⁶⁸. This law demanded that school textbooks were reduced to a small group of recommended publications. While giving a talk as a candidate to the presidential elections early on 2012, Putin suggested the introduction of a single school textbook in history of the Fatherland⁶⁹. A year later, at the Council for National Relationships in February 2013, he underlined the high importance of universal patriotic textbooks as a guarantee of interethnic peace and harmony. He made emphasis on crafting a uniform patriotic concept of history, avoiding «inner contradictions and double interpretations», which, in his view, had to promote consolidation of civic peace among peoples⁷⁰. An elaboration of the concept of a single textbook was assigned to the Russian Historical Society established in 2012. The commission that had to work out the book concept was headed by the then speaker of the State Duma and a head of the Russian Historical Society, Sergei Naryshkin, the then Minister of Education and Science, Dmitry Livanov and the then Minister of Culture and a chair of the Russian Military-Historical Society, Vladimir Medinsky⁷¹. The Director of the RAS Institute of Universal History, Academician Alexander Chubarian has been appointed a coordinator of the project.

⁶⁷ Ivi, p. 44.

⁶⁸ http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/, accessed on January 11, 2021.

⁶⁹ Zajda, *Globalisation, Ideology and History School Textbooks*, cit., pp. 7-8.

⁷⁰ E. Vinokurova, *Udarim unifikatsiei po netolerantnosti [Let us strike intolerance with a unification]*, in “Gazeta.ru”, 19 February 2013, http://www.gazeta.ru/politics/2013/02/19_a_4973157.shtml, accessed on January 11, 2021.

⁷¹ A journalist by training, Medinsky was especially well known for the scandals initiated by his promotion of the fakes based on his patriotic view of World War II as well as his badly done thesis in history, that was highly criticized by the professionals. He was also involved in certain corruption affairs. His conflicts with the Russian theatres and his doubtful role in the Russia cinema production are also well-known. See, for example: V. Polovinko, *Medinsky na linii. Kluczevye sobytia kariery otvetstvennogo khranitelia kul'tury sovremennoi Rossii [Medinsky is on the line. The key events of the carrier of the responsible custodian of the contemporary Russian culture]*, in “Novaia gazeta”, 17 January 2018. In January 2020 Medinsky was removed from the office and was appointed an advisor to the Russian president. Since then, historical wars intensified.

An elaboration of a single concept of history had to be supervised by the then Prime Minister, Dmitry Medvedev. In addition, all the interested Russian citizens were invited to take part in a discussion on historical issues at the MES' web-site, and through the internet-resource «We are writing history together»⁷².

Meanwhile, a second (revised) edition of the Federal Education Standards (FES) was elaborated by the end of the first decade of the 21st century. The standard was approved for primary school (Grades 1-4) on October 6, 2009, for secondary school (Grades 5-9) on December 17, 2010, and for high school (Grades 10-11) on May 17, 2012. The FES imposed a form of education geared on patriotism, so much so that even world history had to be taught having primarily in mind the interests of Russia. The view of Russia as a distinct civilization was present in the FES for secondary school, but disappeared in the FES for high school⁷³. The urge to shape Russian identity was closely connected with the obligation to have a well-established ethnic awareness.

Yet, soon after a preliminary version of the FES had been published, a round-table of history-experts was held in the State Duma, during which many shortages and contradictions of this document were discussed⁷⁴. The analysts, who studied a new trend in the Russian historical education, underlined quite reasonably, that:

The general consensus among many Russian citizens, particularly teachers and scholars, was that FES overemphasized patriotism and love of the country while (seemingly purposefully) underemphasizing the conveyance of sophisticated understandings of politics and policy necessary to foster critical thinking and critique of governmental decisions⁷⁵... To these scholars and educators, many

⁷² Initially «Istoriia.rf» portal and later on: <https://histrf.ru/>

⁷³ *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniia* [A Federal State Educational Standard of the Secondary-level (full) Education], <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365>, accessed on May 15, 2015.

⁷⁴ *Eksperty i uchitelia obrushilis' na edinuiu kontseptsiiu dlia uchebnikov po istorii: "Otvratno sdelanaiia unylaia programma"* [The experts and the teachers ganged up on the uniform concept for the textbooks in history: "A badly done dull program"], in "Newsru", 9 July 2013, <http://newsru.com/russia/09jul2013/historystandard.html>, accessed on January 11, 2021; S. Sulakshin, *Ob istoriko-kul'turnov standarte* [On the history-cultural standard], in "Dnevnik Sulakshina", 10 July 2013, <http://sulakshin.ru/ob-istoriko-kulturnom-standarte-minobrnauki/>, accessed on January 11, 2021. For this, see: Lovorn - Tsyrlina-Spady, *Nationalism and Ideology in Teaching Russian History*, cit., p. 39.

⁷⁵ Tsyrlina-Spady - Lovorn, *Patriotism, History Teaching, and History Textbooks in Russia*, cit., p. 43.

of whom had become quite accustomed to the luxury of freedom of choice, the abrupt return to such limited (not to mention one-sided) options proved to be a clear departure from the principles of democracy⁷⁶.

In spite of this premise, the democratic oriented scholars and teachers failed to effectively restrain a stubborn assault of the state machinery. Notably, whereas initially certain authors of the book concept suggested to finish the school history course with the Yeltsyn's period to avoid politicized evaluations of the further development up to the current period – a view that was largely supported by teachers⁷⁷ –, they finally agreed to prolong the course up to the recent years of the Putin's rule⁷⁸. Thus, as it was expected, a textbook narrative of contemporary Russia ended with a glorification of the Putin's regime⁷⁹.

A patriotic view of history and the crafting of a uniform concept of history met with the support of the Moscow Patriarchy of the Russian Orthodox Church (ROC). In particular, this trend was approved by Patriarch Kirill, who called against a «relativist attitude» towards history. He stood for a «cohesive perception of history – in such a way as that history is maintained in people's mind»⁸⁰, as if «people's mind» were something uniform and uncontroversial. Actually, he viewed a plurality of approaches to interpreting history as a «sin and destruction of moral foundations». The idea of a single textbook in history was also appreciated by the archimandrite Tikhon (Georgy Shevkunov)⁸¹, who condemned «pluralism» as

⁷⁶ Ivi, p. 47.

⁷⁷ Ivi, p. 44. See also: E. Mukhametshina, “*Esli seichas napisat' sovremennuiu istoriiu, potom sam sebe pokazhes'bya idiotom*” [If one writes down a current history, one would feel idiot later on], in “Gazeta.ru”, September 30, 2013, <http://www.gazeta.ru/social/2013/09/30/5675193.shtml>, accessed 14 August 2019.

⁷⁸ *Shkol'niki budut izuchat' pravlenie Putina* [The schoolchildren will study the Putin's reign], in “Moskovsky komsomolet”, 23 September 2013, <http://news.mail.ru/politics/14875871/?frommail=1>, accessed on May 15, 2015.

⁷⁹ Tsyrlina-Spady - Stoskopf, *Russian History Textbooks in the Putin Era*, cit., pp. 22-4, 27-8.

⁸⁰ *Vystuplenie Sviateishhego Patriarkha Kirilla na vstreche so studentami vysshikh uchebnykh zavedenii Smolenskoï oblasti* [A talk of His Holiness Patriarch Kirill at the meeting with the students of the Higher Educational Institutes of the Smolensk region], in “Russkaia pravoslavnaia tserkov”, 31 August 2013, <http://www.patriarchia.ru/db/text/3198884.html>, accessed on January 11, 2021.

⁸¹ In May 2018 Tikhon became a bishop and was appointed the head of the Pskov Metropolis. A former script writer and one of the most popular ROC hierarchs, nowadays Tikhon is known for his very conservative worldview, a promotion of patriotism, closeness to FSB (secret police) and to president Putin. By 2008 he had produced an anti-Western film on the fall of the Byzantium, and several years later has

criminal⁸². While insisting on imposing a rigid evaluation of historical facts upon students, certain ROC priests, in fact, prevented the upbringing of critically thinking citizens, who are able to independently evaluate political environment and information from outside.

The ROC priests did not restrict themselves to morally supporting a single textbook but also made an attempt to contribute to the elaboration of its concept. This goal was pursued by the XII religious-social exhibition-forum «Orthodox Rus'. My history. Romanovs» held in the Moscow Manezh Hall on November 4-24, 2013. It was supported by several major state agencies and advertised widely. The History of Russia was represented there, firstly, in a monarchic spirit, and secondly only in black and white without nuances, for the visitors to have no doubts about who were the friends and who were the enemies of Russia. This approach was followed by other exhibitions «Orthodox Rus'. My history. Rurikids» focused on the medieval Rus' (November 4-20, 2014), «Orthodox Rus'. My history. From the great shocks to the Great Victory, 1914-1945» (November 4-22, 2015) and «Russia – my history, 1945-2016» (November 4-22, 2016)⁸³. Afterward, all these exhibitions were moved to the Exhibition ground entitled to the Achievements of the People's Economy with the purpose of creating a historical park, where teachers could bring their students for deeper understanding of Russian history as it was recommended by the MES.

At the same time, in practical terms, the idea of a single textbook, far from being a unifying factor, provoked much dissent. For example, it caused dissatisfaction in Tatarstan and Bashkortostan, where the regional perception of history differed from the one prevailing in Moscow⁸⁴.

initiated a series of exhibitions in Moscow on Russian history (“Orthodox Rus’”) which also suffered from his evident monarchism and a belief in conspiracy.

⁸² *Arkhimandrit Tikhon (Shevkunov): Edinyi uchebnik po istorii neobkhodim* [Archimandrite Tikhon (Shevkunov): a uniform textbook in history is in great demand], in “Blagodatnyi ogon”, 28 January 2013, <http://www.blagogon.ru/news/255/>, accessed on January 11, 2021.

⁸³ V.A. Shnirelman, *Manezh 2013-2016: publichnaia istoriia Rossii dlia naroda? Vystavki v Manezhe kak instrumental'nyi podkhod k istorii* [Manezh 2013-2016: a public history of Russia for the general public? The exhibitions in the Manezh as an instrumental approach to history], in “Istoricheskaia ekspertiza”, 3, 2018, pp. 92-116; Id., *Istoriia Rossii dlia naroda - 2: Vystavki v moskovskom Manezhe o sovietskom i postsovietskom vremeni* [History of Russia for the people – 2: The exhibitions in the Moscow Manezh on the Soviet and post-Soviet periods], in “Istoricheskaia ekspertiza”, 4, 2018, pp. 242-72.

⁸⁴ For the Kazan' historians' views of history see: V.A. Shnirelman, “*Obschchee proshloe': federal'nye i tatarstanskije shkol'nye uchebniki istorii* [A “common past”: the Federal and the Tatarstani textbooks in history], in “Istoricheskaia ekspertiza”, IV, 2016, pp. 111-32. Also see: V. Shnirelman, *Who Gets the Past? Competition for Ancestors among non-Russian Intellectuals in Russia*, Woodrow Wilson Center Press and Johns Hopkins University

Therefore, Sergei Naryshkin had to go to Kazan' in July 2013 to stop a conflict in the making, while the opening of the Kazan' branch of the Russian Historical Society served as a formal motive for his visit. In Kazan' Naryshkin took part in workshops with local bureaucrats and leading historians and appeased them with an invitation to join in the process of planning and writing a new textbook⁸⁵.

In particular, an opinion poll carried out by VTsIOM (All-Russian Center for Public Opinion Studies) in August 2013 revealed that most of the Russian citizens (58%) agreed with the idea of a single textbook. Sixty-five per cent of well-educated people and inhabitants of middle-size cities were prevalent among the interviewed subjects. One in four respondents supported a uniformed view of history, and only 4% stood for a pluralism of opinions⁸⁶. Two years later a number of adherents to a single textbook had increased and, according to the Levada-Center, in May 2015, 52% of the respondents supported this option without any reserve, and 27% more – with some reserve. Gender and income differences as well as educational status had almost no impact on this result; yet, the idea of a single history textbook was less appreciated in Moscow (37%), and by contrast received a high support in rural areas (63%)⁸⁷.

An opposition and a resistance

Even if the unique textbook met with such a large consensus, the professional community of historians insisted that a certain pluralism of views had to be secured. In August 2014, Dmitry Livanov explained that what was meant was a uniform concept of history rather than a single textbook⁸⁸. This was evidently supported by President Putin, who claimed that

Press, Washington D.C. and Baltimore & London 1996; T. Volodina, *Teaching History in Russia after the Collapse of the USSR*, in "The History Teacher", 38, 2, 2005, pp. 185-7; M. Gibatdinov, *Tatarstan*, in *The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War*, eds. L. Cajani, S. Lässig, M. Repoussi, Palgrave Macmillan, Cham (Switzerland) 2019, pp. 661-83.

⁸⁵ *Uchebnikovye manevery* [*The textbook maneuvers*], in "Kommersant", 17 July 2013, p. 1.

⁸⁶ V. Sal'nik, *Pishem istoriiu... Vmeste li?* [*Writing history... Is it together?*] in "Pravda.ru", 20 August 2013, <http://www.pravda.ru/society/family/pbringing/20-08-2013/1170652-ychebnik-0/>, accessed on January 11, 2021.

⁸⁷ *Otnoshenie k EGE i sozdaniyu edinogo uchebnika* [*An attitude to the Uniform State Exam and to a development of the uniform textbook*], in "Levada Tsentr", Press vypusk, 3 June 2015, <http://www.levada.ru/03-06-2015/otnoshenie-k-ege-i-sozdaniyu-edinogo-uchebnika>, accessed on January 11, 2021.

⁸⁸ D. Livanov, *Edinyi uchebnik istorii – eto tseliaia kontseptsiiia* [*A uniform textbook in history*

it did not mean that everybody had to think along the same line; yet, one should follow «the common logic of how to teach history and to be aware of the inseparable and interconnected nature of all the periods of our state history». Noteworthy, he associated history of the Fatherland not only with the notion of national identity, but also with some «culture-historical code», a concept that, in the 2010s, was popular among the adherents to Russian conservatism. Putin expressed confidence in the «objective evaluation» of historical facts and qualified many history textbooks as «ideological trash»⁸⁹. Finally, a textbook competition was arranged and it was won by three sets of textbooks presented by «Prosveshchenie», «Drofa» and «Russkoe slovo» publishing houses⁹⁰. All of them proved to be loyal to the Kremlin's conservative ideology⁹¹ and, in so doing, they secured that the publication of textbooks approved by the MES was entrusted to them from 2015-2016 on.

This does not mean that historians and teachers surrendered and ceased to oppose new ideological trends. Particularly noteworthy is that the so called civilisational approach has been losing attractiveness over the recent ten to fifteen years and its usage in educational literature is now limited to formal contexts. For example, in the textbooks produced by the «Prosveshchenie» publishers, a civilizational approach was mentioned in the textbook for Grade 6 only in the Introduction, to mean that all the peoples of Russia contributed to shaping «Russian civilisation»⁹². However, in Grade 8 students learned that Russia was a «great European state»⁹³, while, in Grade 10 «civilization» was presented from a

is a whole concept], in «Izvestiia», 27 August 2014, <http://izvestia.ru/news/575874>, accessed on January 11, 2021.

⁸⁹ *Putin potreboval sformirovat' EGE na baze novoi kontseptsii uchebnika po istorii Rossii* [Putin demanded the Uniform State Exam to be developed at the basis of the new concept of the textbook in Russian history], in «ITAR-TASS», 16 January 2014, <http://itar-tass.com/obschestvo/891155>. Accessed on January 11, 2021. For that, see: Lovorn - Tsyrlina-Spady, *Nationalism and Ideology in Teaching Russian History*, cit., p. 38.

⁹⁰ I. Ivoilova, *V shkolakh poiaviatsia novye uchebniki po istorii Rossii* [New textbooks in Russian history will come to schools], in «Rossiiskaia gazeta», 24 april 2015, (<http://www.rg.ru/2015/04/24/uchebniki-site.html>), accessed on January 11, 2021. In April 2020 all the three Publishing Houses merged within a single corporation.

⁹¹ M. Galeotti, *Education in Putin's Russia isn't about History, but Scripture*, cit.

⁹² *Istoriia Rossii. 6 klass. Uchebnik dlia obsheobrazovatel'nykh organizatsii* [History of Russia. 6th grade. A textbook for public education organizations], ed. A.V. Torkunov. Part 1, Prosveshchenie, Moscow 2016 (a print run of 35,000 copies), p. 8.

⁹³ *Istoriia Rossii. 8 klass. Uchebnik dlia obsheobrazovatel'nykh organizatsii* [History of Russia. 8th grade. A textbook for public education organizations], ed. A.V. Torkunov, Part 1, Prosveshchenie, Moscow 2016 (a print run of 50,000 copies), pp. 5, 78-9.

global perspective, resulting in the dissolution of colonial empires by the end of First World War⁹⁴. A new reference to the civilizational approach was later on made with regard to the «Soviet civilization»⁹⁵. At the same time, the first contacts between Russians and Bashkirs were depicted as a «meeting of sedentary and nomadic civilizations», which initially could not understand each other⁹⁶. Nonetheless, the civilizational approach was not used in the narratives on the Russian contacts with the Kazakhs or Siberian peoples. In general, the meaning of the concept was not discussed, and its usage was obscure, selective and quite groundless.

As far as the «Drofa» Publishing Houses is concerned, the term «civilization» was absent in the textbook for Grade 6. Instead, one learned that the country «maintained its European core and was able to communicate with Asia»⁹⁷. The textbook for Grade 7 contained the traditional idea that the conquest of Kazan' in 1552 laid the foundations of the «multi-ethnic Russian state»⁹⁸, but the term «civilization» was used only once – with reference to Russia's search for its place in the «world civilization system»⁹⁹. Yet, a discussion of the Siberian annexation included Alexander I. Herzen's definition of Russia as an «original world»¹⁰⁰. At the same time this textbook persistently pointed out that the Moscow state was interested in extending its contacts with Europe. The textbook for Grade 8 represented Russia in the 18th century as a «multi-ethnic empire»¹⁰¹, in which «the Russian autarchy belonged to the European history»¹⁰². One could not find the term «civilization» there. The textbook

⁹⁴ *Istoriia Rossii. 10 klass. Uchebnik dlia obsheobrazovatel'nykh organizatsii [History of Russia. 10th grade. A textbook for public education organizations]*, ed. A.V. Torkunov, Part 1, Prosveshchenie, Moscow 2016 (a print run of 10,000 copies), p. 5.

⁹⁵ Ivi, Part 3. p. 108.

⁹⁶ *Istoriia Rossii. 8 klass [History of Russia. 8th grade]*, ed. Torkunov, cit., p. 106.

⁹⁷ I.L. Andreev - I.N. Fedorov, *Istoriia Rossii s drevneishikh vremion do XVI veka. 6 klass [History of Russia from the early period up to the 16th century. 6 grade]*, Drofa, Moscow 2016, (a print run of 10,000 copies), p. 226.

⁹⁸ I.L. Andreev, I.N. Fedorov, I.V. Amosova, *Istoriia Rossii: XVI – konets XVII v. 7 klass [Istoriia Rossii: 16-18 centuries. 7 grade]*, Drofa, Moscow 2016, (a print run of 5,000 copies), p. 44.

⁹⁹ Ivi, p. 238.

¹⁰⁰ Ivi, p. 201. Alexander I. Herzen was a well-known Russian revolutionary writer and journalist of the 19th century.

¹⁰¹ I.L. Andreev, L.M. Liashenko, I.V. Amosova, I.A. Artasov, I.N. Fedorov, *Istoriia Rossii: konets XVII – XVIII v. [History of Russia: from the late 17th up to the 18th century]*, Drofa, Moscow 2016 (a print run of 5,000 copies), p. 196.

¹⁰² Ivi, p. 205.

for Grade 9 depicted Russia as a «multi-national and multi-religious» country, which differed from the «classical empires» as it lacked overseas colonies¹⁰³. There was only one reference to the civilizational approach: the differences between the «Russian civilisation center and ethnationally peripheries with their own civilizational peculiarities» were pointed out¹⁰⁴. Without further comments this statement looked enigmatic and could not be properly understood by students. There was no room at all for any civilizational approach in the narrative of the Soviet period in the textbook for Grade 10¹⁰⁵.

The issue concerning «civilization» was neglected in the well-known teacher Leonid Katsva's extended reviews of the contemporary school textbooks in history¹⁰⁶. This means that the textbook authors ignored at least some MES requirements.

At the same time all this caused resentment on the part of the Russian «patriots», who wanted Russia to be imagined as a distinct civilization and accused the new textbooks of an underestimation of the Eurasian originality and pro-European orientation¹⁰⁷.

In the mid-2021, Russian school is at the eve of a new turning point. A new textbook in history for the 10th grade edited by Vladimir Medinsky, and approved by the Ministry of Education, is to be introduced in school in the year 2021-2022. According to some experts, it is more or less balanced except for the last part, devoted to Putin's Russia, which, on the contrary, is idealized and glorified¹⁰⁸.

¹⁰³ L.M. Liashenko, O.V. Volobuev, E.V. Simonova, *Istoriia Rossii. XIX - nachalo XX veka. 9 klass* [History of Russia: the 19th up to the early 20th century. 9 grade], Drofa, Moscow 2016, pp. 5, 10.

¹⁰⁴ Ivi, p. 269.

¹⁰⁵ O.V. Volobuev, P.N. Romanov, S.P. Karpachev, *Istoriia Rossii. Nachalo XX - nachalo XXI veka. 10 klass* [History of Russia: from the early 20th up to the early 21st century. 10 grade], Drofa, Moscow 2016.

¹⁰⁶ L.A. Katsva, *Sovietsky Soiuz v shkol'nykh uchebnikakh istorii XXI veka* [The Soviet Union in the textbooks in history published in the 21st century], in *Proshly vek* [The Former Century], ed. A.I. Miller, INION RAN, Moscow 2013, pp. 69-132; Id., *Drevniaia Rus' v sovremennykh shkol'nykh uchebnikakh* [Early Rus' in the contemporary textbooks], in "Istoricheskaia ekspertiza", 16, 1, 2016, pp. 50-81.

¹⁰⁷ For example, see: D. Semushin, *Plokhbaia «Evraziia» otdaliaet Rossiiu ot Evropy: chemu uchat na uroke istorii* [Bad "Eurasia" distances Russia from Europe: what they teach at the history lesson], in "EADaily", 16 February 2019, <https://eadaily.com/ru/news/2019/02/16/plohaya-evraziya-otdalyaet-rossiyu-ot-evropy-chemu-uchat-na-uroke-istorii>, accessed on January 11, 2021.

¹⁰⁸ D. Lebedev, *T'ma istorii ot Medinskogo. O chem rasskazyvaet novyi uchebnik pod redaktsiei*

Conclusions

The decisions to implement the ideas, which rehabilitated Stalin and strengthened a heroization of the Soviet period, in general, were taken by no means by Putin alone, but were a result of the activity of certain Kremlin-affiliated think-tanks. Having been developed between 2005 and 2010, these ideas made up the basis for a conservative turn, which accompanied the third Putin presidency in 2012-2018¹⁰⁹. It certainly had an impact on the school's historical education. The main steps in optimization of the school education were, firstly, a reduction of the number of textbooks, and secondly, a control over the content of the educational literature, which had to foster patriotism after Putin's order. Hence, there was a demand for a rehabilitation of the Soviet period of history including Stalin's deeds.

According to certain Western analysts, the Russian school of Putin's period, especially after the Crimea's annexation, turned to nationalism and extreme patriotism and occupied itself with an indoctrination and brainwashing of the Russian youth through discursive manipulations. Certain authors pointed to similar rhetoric and images provided for Stalin and Putin in the modern textbooks. This fits into the nation-building agenda and the search for a new identity, dwelt on the Great Narrative and a glorification of the «national leaders»¹¹⁰ in order to promote a loyalty to the authorities among youngsters¹¹¹. Indeed, a «single textbook» had to serve this goal.

Due to a tacit resistance on the part of the historians, textbooks proved to be less «statist-imperialistic» than one could expect. Even Katsva, who takes contemporary trends very critically, pointed out a «careful attitude» of textbook authors in treating the hottest period of Russian history – the

eks-ministra kultury [Darkness of history. What is a new textbook edited by an ex-minister of culture, in "Fontanka", 31 July, 2021, accessed on August 16, 2021.

¹⁰⁹ A.P. Tsygankov, *Crafting the State-Civilization Vladimir Putin's Turn to Distinct Values*, in "Problems of Post-Communism", 63, 3, 2016, pp. 146-58; F. Linde, *The Civilizational Turn in Russian Political Discourse: from Pan-Europeanism to Civilizational Distinctiveness*, "Russian Review", 75, 4, 2016, pp. 604-25; M. Laruelle, *Russian Nationalism Imaginaries, Doctrines, and Political Battlefields*, Routledge, London 2019, p. 135.

¹¹⁰ T.H. Nelson, *History as ideology*, cit.; Tsyrlina-Spady - Stoskopf, *Russian History Textbooks in the Putin Era*, cit.

¹¹¹ J. Zajda, *Russian History Textbooks*, pp. 73-100; Id., *Globalisation, Ideology and History School Textbooks*, cit., pp. 29-50; Tsyrlina-Spady - Lovorn, *Patriotism, History Teaching, and History Textbooks in Russia*, cit., pp. 41-57; Id., *Nationalism and Ideology in Teaching Russian History*, cit., pp. 31-52.

Soviet one¹¹². Indeed, the authors did not so much justify the state politics, as did their best to avoid the most painful topics, practiced reductionism and simplification, or, while covering the ugliest patterns, used half-truthful representations of the facts. In addition, as acknowledged by some experts, they deliberately avoided deeper analysis of historical processes and «interpretive perspectives», offering no insight into critical thinking. However, the analysts revealed no complete return to the Soviet authoritative discourse either¹¹³. Moreover, a thoughtful analysis of narratives on Stalin reveals nuanced and well-balanced patterns, far from pure glorification.

Certain experts were alarmed that the school history teaching could guide youngsters to the «Putinist camp»¹¹⁴. Yet, even according to their own survey of the pro-Kremlin youth in summer 2008, family upbringing proved to be twice as more important a factor of political socialization than a school education¹¹⁵. And the aforementioned survey carried out among teachers, showed that about 40% students achieved most of their historical knowledge from other resources (Internet, TV, fictions, etc) rather than from textbooks¹¹⁶. Recently, this trend was confirmed by the Levada-Center opinion poll, which revealed that Internet-resources and social networks are the main information sources consumed by youngsters (under 25)¹¹⁷. In addition, teachers' lectures proved to be more important than the textbook¹¹⁸. According to

¹¹² I. Chevtava, *Novye uchebniki zamalchivaniia istorii* [New textbooks of the history suppression], in "Deutsche Welle", 26 November 2015, <https://www.dw.com/ru/новые-учебники-замалчивания-истории/a-18876266>, accessed on January 11, 2021.

¹¹³ L.A. Katsva, *Sovietsky Soiuz v shkol'nykh uchebnikakh istorii XXI veka* [The Soviet Union in the textbooks in history published in the 21st century]; T. H. Nelson, *History as ideology*, cit.; Tsyrlina-Spady - Lovorn, *Patriotism, History Teaching, and History Textbooks in Russia*, cit., p. 53; Tsyrlina-Spady - Stoskopf, *Russian History Textbooks in the Putin Era*, cit.

¹¹⁴ E. Levintova - J. Butterfield, *History Education and Historical Remembrance in Contemporary Russia: Sources of Political Attitudes of Pro-Kremlin Youth*, in "Communist and Post-Communist Studies", 43, 2, 2010, pp. 139-66.

¹¹⁵ Ivi, p. 163.

¹¹⁶ M. Lovorn - T. Tsyrlina-Spady, *Nationalism and Ideology in Teaching Russian History*, pp. 42-3. Also see, F. Chapkovsky, *Uchebnik istorii i ideologicheskii defitsit* [A history textbook and an ideological deficiency], in "Pro et Contra", 1-2, 2011, pp. 117-133.

¹¹⁷ D. Volkov - S. Goncharov, *Rossiiskii media-landschaft, 2019* [Russian media-landscape], in "Levada Tsentr", 1 August 2019, <https://www.levada.ru/2019/08/01/21088/>, accessed on January 11, 2021.

¹¹⁸ B. Sidikov, *Zwischen Bourdieu und postkolonialer Theorie: zur Analyse postsowjetischer Schulbücher für das Fach Geschichte (am Beispiel Aserbaidshans)*, in "Jahrbuch Aserbaidshanforschung. Beiträge aus Politik, Wirtschaft, Geschichte und Literatur," ed.

a French author, «patriotism is perceived and understood in multiple ways that often diverge significantly from the state's plans and instructions»¹¹⁹. An American expert also pointed out «the instabilities of Putin-era social engineering», which engenders «uncertain and unintended effects»¹²⁰. Her conclusion was that «the one-size-fits-all model no longer worked»¹²¹.

To be fair, historical education of Putin's period affects the youngsters' views of history, but differently from what was expected by its initiators. Already ten years ago certain journalists noted that among the youngsters, there was very little awareness of Soviet history. In particular, students were better informed about the events of the 19th rather than about the 20th century, and even more so than about the end of the 20th and the beginning of the 21st century¹²². This was partly caused by technical reasons: due to the time limit, teachers had no time to lecture on the dissolution of the USSR and the events that followed. An opinion poll carried out by VTsIOM in 2017 confirmed that Russians had a very poor knowledge of the Russian history of the 20th century¹²³. A similar survey in 2018 provided even more shocking results: the majority of students from the best Russian Universities, such as Moscow State Institute of International Relations (MSIIR), Moscow State University (MSU) and Higher School of Economics (HSE), was unaware of the repressions occurred during the period under Stalin's rule¹²⁴. Nonetheless, in 2019 the country witnessed a

M. Aghayev - R. Suleymanova, Bd. 2. Dr. Köster, Berlin 2008, pp. 222-47; D. Umetbaeva, *Paradoxes of Hegemonic Discourse in Post-Soviet Kyrgyzstan: History Textbooks' and History Teachers' Attitudes towards the Soviet Past*, in "Central Asian Affairs", 2, 2015, pp. 300-4.

¹¹⁹ A. Le Huérou, *Where Does the Motherland Begin? Private and Public Dimensions of Contemporary Russian Patriotism in Schools and Youth Organisations: A View from the Field*, in "Europe-Asia Studies", 67, 1, 2015, p. 30.

¹²⁰ J. Hemment, *Youth Politics in Putin's Russia: Producing Patriots and Entrepreneurs*, Indiana Univ. Press, Bloomington 2015, pp. 13-4.

¹²¹ Ivi, p. 217.

¹²² D. Varlamova - P. Potapova, *Gagarin, ravenstvo, ocheredi, defitsit... Chto znaet i dumaet ob SSSR pokolenie "next"? [Gagarin, equality, lines, deficiency... What does the "next" generation know and think of the USSR]* in "Izvestia", 6 November 2009, <https://iz.ru/news/355049>, accessed on January 11, 2021.

¹²³ V. Khamraev, *Rossiiane putaiutsia v datakh i lichnostiakh. VTsIOM vyiasnil, chto i kak znaiut grazhdane iz istorii strany [The Russians confuse dates and persons. VTsIOM has revealed what and how the citizens know of the country's history]*, in "Kommersant", 14 September 2017, p. 4, <https://www.kommersant.ru/doc/3409875>, accessed on January 11, 2021.

¹²⁴ «U mnogikh srazu posle smerti Stalina chudesnym obrazom poiavliaetsia Putin». *Chto znaet pokolenie Putina ob epokhe El'tsyina – itogi svezhikh issledovanii VShE* ["In many views,

wave of protests with a high participation of young people who evidently felt less loyal to the authorities.

Thus, despite high state investment in the promotion of patriotism and loyalty to the regime through historical education, the pro-Kremlin ideologists' activity failed to produce the desired impact. National narratives poorly operate to shape loyal citizens and civic identities. Moreover, an ideological paradigm oriented towards isolation of Russia from the outer world contradicts real life: many Kremlin bureaucrats and pro-Kremlin journalists have their property and investments in the West and their children or grand-children enroll in Western universities. The events that took place in summer 2019, and further on, show that nowadays the Kremlin relies much more on military and security forces rather than on the youngsters.

VICTOR SHNIRELMAN, Institute of Ethnology and Anthropology, Russian Academy of Sciences, *shnirv@mail.ru*

Acknowledgement

The article is published in accordance with the research plan of the Institute of Ethnology and Anthropology of the Russian Academy of Sciences.

in a wonderful way Putin appears immediately after the Stalin's death. "What the Putin's generation knows of the Yeltsin's period – the results of the recent VShE studies], in "Znak.com", 14 May 2018, https://www.znak.com/2018-05-14/chto_znaet_pokolenie_putina_ob_epohe_elcina_itogi_svezhih_issledovaniy_vshe, accessed on January 11, 2021. This is no accident with regard to a very short class time allotted to this issue. See: Nelson, *History as Ideology*, cit., p. 57.



Le temps présent du Maroc au miroir de la mémoire, de l'histoire et des manuels d'histoire marocains : cas du “dahir berbère”¹

par *Mostafa Hassani Idrissi* et *Abdelaziz Ettahiri*

The Present Times of Morocco in the Mirror of Memory, History and Moroccan History Textbooks: The Case of the Berber dahir

Scope of this paper is to prove the following hypotheses: Moroccan history textbooks, without being unreceptive to discourses of memories and historical research, are very independent when it comes to discussing the present time, even if crucial questions are certainly not wanting. The case study presented in the paper is that of the Berber *dahir*, a royal decree dating to May 16th, 1930, promulgating the juridical principles concerning the Amazigh tribes, thereby subjecting them to customary law. We, in turn, explore the ways in which the issuance of the decree and its political repercussions are represented in nationalistic and Amazigh records, dealt with by Moroccan and French historiography and finally how they are described in Moroccan history textbooks. The three accounts show that this event, which took place under the French protectorate, is a memorial issue of great historiographic and educational importance.

Keywords: Present Time, Berber Dahir, Memory, Historiography, History Textbooks, “Pedagogization”.

Introduction

L'objet de cet article est de vérifier l'hypothèse suivante : les manuels d'histoire marocains, sans être étanches aux discours de la mémoire et de l'histoire historique, manifestent, à propos du temps présent, où les questions vives ne manquent pas, une grande autonomie.

¹ Communication lors de la 5^{ème} Conférence de l'AIRDHSS, en partenariat avec la revue *Historein*, tenue à l'Hellenic Open University à Athènes du 6 au 8 juin 2019 sur le thème *La culture historique dans et hors l'éducation en histoire*.

Il nous semble de prime abord que l'explication de cette autonomie est à rechercher dans l'usage politique qui caractérise l'enseignement de l'histoire en général et celui du temps présent en particulier, ainsi que dans sa « pédagogisation », dans le sens que donne Christian Laville à ce terme, à savoir que « l'histoire enseignée échappe de plus en plus à l'histoire savante et aux historiens »². Elle est à rechercher aussi dans le(s) cadre(s) de référence de chaque type de discours historique. Les référents, s'ils se recourent ici ou là, sont globalement différents d'un discours à l'autre. Cette différence fait que le processus sélectif n'agit pas de façon analogue au niveau de la mémoire, de l'histoire historique et de l'histoire scolaire : la mémoire et l'oubli y procèdent selon une logique sélective propre.

Notre programme de départ était de vérifier cette hypothèse à partir de l'étude de quatre cas : le « *dahir* berbère » du 16 mai 1930, la guerre du Rif (1921-1926), les années de plomb (1965-1990) et l'exode des juifs du Maroc après l'indépendance. Toutefois, ce programme exigeant plus de temps de préparation que prévu, nous nous limitons ici à n'étudier que le premier cas sans abandonner le projet d'étude des trois autres cas.

De quoi s'agit-il ? Le « *dahir* berbère », ainsi qualifié dès sa promulgation par ses opposants, ou *dahir* du 16 mai 1930, qui règle le fonctionnement de la justice dans les tribus de coutume amazighe non pourvues de tribunaux pour l'application de la *charia* (loi islamique), est un *dahir* qui a été établi par la Résidence générale du protectorat français et signé par le jeune sultan Mohammed ben Youssef (futur roi Mohammed v).

Comment ce fait historique est-il représenté dans les mémoires (nationaliste et amazighe) ? Comment est-il perçu par l'historiographie marocaine et française ? Comment, enfin, les manuels d'histoire marocains traitent-ils cette question ?

Le *dahir* du 16 mai 1930 dans les mémoires (nationaliste et amazighe)³

Nous tâcherons dans un premier temps d'appréhender la représentation de ce *dahir* dans le récit de la mémoire nationaliste avant d'examiner la réaction et les critiques faites à ce récit par le mouvement culturel amazigh.

² Cf. Ch. Laville, *L'histoire entre la pédagogie et l'historiographie. Réflexions en marge du colloque «La Révolution française enseignée dans le monde»* dans "Internationale Schulbuchforschung", 14, 1992, pp. 407-14.

³ Cette première partie est élaborée, avec une certaine liberté, à partir de A. Ettahiri, *La mémoire et l'histoire : le Maroc à l'époque coloniale (1912-1956)*, en arabe, Editions Bouregreg, Rabat 2016, pp. 244-61.

Le dahir dans le récit nationaliste

Pour ce qui est des témoignages émanant des mémoires d'un certain nombre de leaders du mouvement national, nous les aborderons à partir de trois niveaux : contexte et visées du *dahir*, le *dahir* et la fondation du mouvement national, la subjectivité caractérisant le récit de la contestation du *dahir*.

Contexte et visées du *dahir*

La « politique berbère » du protectorat, a été conçue, selon Allal El Fassi, pour « éliminer les attributs du Maghreb arabe et l'intégrer dans le pli de la famille française »⁴. Il s'agirait d'une réédition de la politique française en Algérie selon un autre leader du mouvement national Mohamed Hassan Ouazzani⁵, une politique qui aurait eu pour objectif de contrer l'islam considéré comme un obstacle devant la politique française d'assimilation et de naturalisation. C'est pourquoi les Français ont, d'après Allal El Fassi, ciblé la majorité de la population marocaine constituée de « Berbères » dont ils jugeaient « l'islam superficiel, tout comme leur alliance avec les Arabes vainqueurs et dominants, basée uniquement sur l'intérêt »⁶. Et là, apparaît l'autre visée du *dahir* : séparer les Arabes et les « Berbères ». En bref, le *dahir* a « constitué, selon Mohamed Hassan Ouazzani, un danger pour l'entité marocaine, la langue arabe, la loi islamique et le devenir du Maroc en tant que nation, état et civilisation »⁷.

En outre les mémoires des leaders nationalistes ont abordé les visées juridiques et politiques de ce *dahir* : soustraire les Marocains à l'autorité marocaine, asseoir l'administration directe au Maroc contrairement à ce que stipule le traité de protectorat et dépouiller le gouvernement chérifien de sa souveraineté symbolique et religieuse sur les tribus « berbères »⁸.

Ces mêmes mémoires, très critiques vis-à-vis de la politique française, défendent le sultan Mohammed ben Youssef, signataire du *dahir*. Abdelhadi Boutaleb, un autre leader nationaliste, dit que rien ne prouve que le sultan ait signé lui-même le *dahir* et que probablement il lui fut imposé⁹.

⁴ A. El Fassi, *Les mouvements de libération au Maghreb arabe*, en arabe, La fondation Allal El Fassi, Rabat, 2003⁶, p. 161.

⁵ M.H. Ouazzani, *Mémoires d'une vie et d'une lutte : l'histoire politique du mouvement national marocain de libération*, en arabe, vol. 3, Publications Fondation Mohamed Hassan Ouazzani, Casablanca 1984, p. 10.

⁶ El Fassi, *Les mouvements de libération*, cit., p. 162.

⁷ Ouazzani, *Mémoires d'une vie*, cit., p. 71.

⁸ El Fassi, *Les mouvements de libération*, cit., 164, et Ouazzani, *Mémoires d'une vie*, cit., p. 71.

⁹ A. Boutaleb, *Souvenirs... témoignages... et figures*, en arabe, vol. 1, Echarika Essaoudia

D'autres leaders ont carrément occulté dans leurs mémoires le discours du sultan lu à la mosquée Al Karaouiyine où il a exprimé son opposition aux formes de contestation du *dahir* et réitéré l'essentiel du contenu du *dahir* tout en démentant les opposants au *dahir* qui le présentaient comme une tentative de christianisation des « Berbères ». D'autres encore, ont nié que ce soit le sultan l'auteur de ce discours et considèrent que c'est Mohammed El Mokri, le Grand Vizir, qui le lui a attribué¹⁰.

Ce discours n'a eu qu'un effet mitigé puisqu'il n'a pas réussi à mettre fin aux troubles. Le sultan a reçu un comité de nationalistes fassis qui lui ont demandé d'abroger le *dahir*. Si le sultan a promis d'examiner leur demande il les a congédiés sans approbation immédiate de leur requête. Ce qui a mécontenté les nationalistes qui se sont mis à préparer d'autres contestations. L'interprétation de l'attitude du sultan est restée assez ambiguë. S'expliquait-elle par la pression de la Résidence française ou par sa crainte que l'élite nationaliste devienne un rival sur les plans politique et religieux ?

Le *dahir* et la fondation du mouvement national

A un deuxième niveau, les mémoires des leaders du mouvement national traitent du rôle joué par le *dahir* dans l'éclosion du nationalisme politique marocain. Selon M.H. Ouazzani, le mouvement de contestation du *dahir* du 16 mai 1930 a été l'occasion de donner corps à la résistance politique suite à la résistance militaire¹¹. Le programme de cette contestation a revêtu un aspect religieux tant au niveau des moyens adoptés (récitation du *latif*, une invocation habituellement destinée à implorer la miséricorde divine à l'occasion des grandes calamités), qu'au niveau des lieux choisis pour la contestation (mosquées et écoles coraniques), ou au niveau du discours contestataire qui a mis l'accent sur les objectifs du *dahir* de nuire à l'islam, christianiser et naturaliser. Considérant le *dahir* comme une arme contre l'islam il était logique, d'après le même Ouazzani, de le combattre avec l'arme de l'islam¹². La récitation du *latif* est justifiée par le fait que les Marocains ont pris l'habitude, chaque fois qu'un fléau s'abattait sur eux – sécheresse, famine ou épidémies –, de recourir à cette prière pour que le fléau en question soit levé¹³. Quant

Lilabthath Wa Attaswiq, Rabat 1992, p. 170.

¹⁰ A.B. El Kadiri, *Mes mémoires dans le mouvement national*, en arabe, Imprimerie Ennajah al Jadida, Casablanca 1993, p. 68.

¹¹ Ouazzani, *Mémoires d'une vie*, cit., p. 73.

¹² Ivi, p. 81.

¹³ A. Maaninou, *Souvenirs et mémoires*, en arabe, vol. 1, Imprimerie Spartel, Tanger, non

au recours aux mosquées comme espace de contestation, on l'impute au rôle politique que joue la mosquée en islam comme espace commun de la *Oumma* et de *Ahl al-Hall wal-Aqd* (littéralement les gens qui lient et délient, des notables essentiellement religieux)¹⁴.

Allal El Fassi a fait du 16 mai 1930, date du *dahir*, le point de départ du mouvement national. Et, du point de vue de A. Boutaleb, le *dahir* a contribué à la rencontre du mouvement salafiste (mouvement religieux de l'islam sunnite prônant le retour aux pratiques en vigueur à l'époque du prophète et de ses premiers disciples) et l'opposition politique au protectorat. Cette erreur française, selon Boutaleb, a accéléré l'unification de l'action de l'élite nationale et lui a permis de se doter d'un programme politique consensuel, à savoir la lutte contre la « politique berbère »¹⁵.

La subjectivité caractérisant le récit de la contestation du *dahir*

A ce troisième niveau, les mémoires abordent la contribution individuelle de certaines personnes de l'élite politique à la contestation du *dahir*. Si ces mémoires sont d'accord sur le rôle du *dahir* dans la fondation du mouvement national, ils divergent quant au rôle des différents acteurs dans cette contestation. Les dimensions subjectives s'affirment avec force dans ces mémoires pour mettre en exergue, de façon implicite, le rôle individuel du témoin, et de sa ville, afin de commémorer son apport, jugé crucial, au moment de la fondation du mouvement national.

Pour Ahmed Maaninou, le rôle de la ville de Salé est à la fois central et pionnier. Pionnier non seulement dans la contestation du *dahir* mais dans la fondation même du mouvement national et ses activités. Et il avance comme argument le fait que Salé, de concert avec Rabat, a été pionnière dans l'inauguration d'écoles nationales libres¹⁶ et constitué un modèle pour d'autres villes en matière d'activités intellectuelles, culturelles, salafistes, artistiques et éducatives. Dans le cadre de ce rôle, A. Maaninou a évoqué sa contribution personnelle dans la contestation du *dahir* et il s'attribue personnellement le mérite d'avoir été le premier à exécuter le plan de récitation du *latif* à la Grande mosquée de Salé. Mérite contesté par un autre nationaliste de Salé Abou Bakr El Kadiri et qu'il attribue à Abdelkrim Hajji de la même ville¹⁷.

daté, p. 171.

¹⁴ Ouazzani, *Mémoires d'une vie*, cit., p. 79.

¹⁵ Boutaleb, *Souvenirs*, cit., pp. 187-8.

¹⁶ Maaninou, *Souvenirs*, cit., p. 146.

¹⁷ El Kadiri, *Mes mémoires*, cit., p. 51.

A Fès, avec tout ce que cette ville représente sur les plans historique, politique, économique, symbolique et religieux, Allal El Fassi et Mohammed Hassan Ouazzani, leaders du mouvement national, ont contribué à la contestation du « *dahir berbère* » et leurs récits ultérieurs ont été marqués par leurs divergences. Après avoir confirmé, très brièvement, le rôle pionnier de la ville de Salé dans la contestation du *dahir*, A. El Fassi a mis en exergue son rôle personnel dans cette contestation et le changement important provoqué par la ville de Fès dans cette contestation. Il relate la radicalisation des mouvements de contestation, puisqu'en plus de l'invocation du *latif* dans les mosquées, on est passé aux manifestations dans les rues, et ce, sans attribuer le moindre rôle à M.H. Ouazzani dans cette radicalisation. Ce dernier figure pourtant parmi les 25 manifestants arrêtés et fouettés par les autorités françaises. El Fassi n'explique pas pourquoi il fut arrêté plus tard que les autres qui sont restés aux arrêts durant 14 jours¹⁸.

M.H. Ouazzani quant à lui, a également mis l'accent sur le rôle de la ville de Fès et sur son rôle personnel. Son récit se présente comme une réaction aux dits et aux non-dits de Allal El Fassi. Il a notamment essayé de mettre en valeur ce que ce dernier a cherché à occulter concernant sa contribution et son rôle dans la transformation de la contestation en manifestations populaires. C'est qu'à peine arrivé à Fès, de retour de Paris où il étudiait, Ouazzani a réussi, grâce à ses contacts avec des jeunes de l'université Karaouiyyine, à organiser la première réunion politique secrète à laquelle des dizaines d'entre eux ont pris part et lors de laquelle il a été décidé de reprendre le mouvement du *latif* dans la ville¹⁹. Seulement, le vendredi 18 juillet, après l'invocation du *latif* comme convenu, des jeunes, à l'instigation de Ouazzani, sont sortis avec la foule dans une manifestation de rue en direction du Mausolée Moulay Idriss. Selon Ouazzani, cette manifestation de rue est la première de son genre à Fès et même au Maroc²⁰. Et si Ouazzani relate qu'il était derrière cette manifestation à cause de laquelle il fut arrêté avec un certain nombre de jeunes, fouetté et emprisonné comme eux, il a minimisé le rôle de Allal El Fassi, qui, dit-il, n'était pas présent lors de la manifestation, de l'arrestation et de la séance de *falaqa* (bastonnade) et qu'il n'est entré en prison que le soir et qu'il s'était excusé auprès des prisonniers pour sa non-participation à la manifestation car elle n'avait pas été prévue lors de la réunion²¹.

¹⁸ El Fassi, *Les mouvements de libération*, cit., p. 165.

¹⁹ Ouazzani, *Mémoires d'une vie*, cit., pp. 81-2.

²⁰ Ivi, p. 84.

²¹ Ivi, pp. 87-95.

Le dahir dans le récit amazigh

Le récit amazigh s'oppose au récit nationaliste, déconstruit ses thèses et met en valeur ses omissions et ses non-dits considérant que sa compréhension de l'histoire du Maroc et de son identité s'appuie sur les bases de l'idéologie du nationalisme arabe qui écarte l'amazighité et met en doute l'islam et le nationalisme des Amazighs et leur attachement à l'unité nationale.

Des intellectuels amazighs ont de l'histoire du Maroc une interprétation qui remet en question l'approche de la mémoire nationaliste sur la question identitaire. A ce propos, Mohamed Chafik critique la classification des dynasties qui ont régné au Maroc après la conquête musulmane en dynasties arabes et dynasties amazighes. Ces dynasties ne doivent leur légitimité, selon lui, à aucune descendance ou appartenance ethnique²². L'islam s'est transformé selon Ali Sadki Azaykou en un fondement idéologique pour le Maroc et pour sa conscience politique nationale. Une des conséquences de cette transformation, l'adoption par une partie des Amazighs de la langue du Coran et, avec le temps, leur renoncement partiel à leur langue amazighe, a eu lieu à un moment où les Arabes ne détenaient pas une réelle autorité politique et leur présence était numériquement réduite. Malgré cela, la langue amazighe est restée la langue de la majorité de la population du Maghreb²³. Ceci signifie que l'arabisation du Maroc était partielle et volontaire²⁴. C'est pourquoi il ne faut pas présenter le Maroc comme un pays arabe dans le sens ethnique du terme, tout comme il ne faut pas enjamber cette phase historique importante de l'arabisation des Amazighs quand ils se sont mis à parler une langue arabe spécifiquement marocaine²⁵. De même il faut distinguer entre islam et arabité. Le Maghreb amazigh a été islamisé en moins de deux siècles, par contre il ne s'est pas entièrement arabisé sur une durée de quatorze siècles²⁶. C'est pourquoi le Maroc a été et reste, selon les partisans de cette argumentation, d'identité amazighe aspirant à l'indépendance malgré son interaction continue avec les différentes cultures et les différentes langues qui lui sont parvenues.

²² M. Chafik, *Aperçu sur trente-trois siècles de l'histoire des Amazighs*, en arabe, http://www.portail-amazigh.com/2014/05/pdf_14.html?m=1, pp. 48-9.

²³ A. Sadki Azaykou, *L'Islam et les Amazighs ou les premiers débuts de l'entrée du pays amazigh dans l'espace islamique*, en arabe, Dar Abi Raqraq, 2002, pp. 15-9.

²⁴ L. Aggoun, *Les Amazighs à travers l'histoire : aperçu sur les origines et l'identité*, Tennoukhi Littibaâ, wa Annachr, wa Attawzie, Rabat 2010, p. 47.

²⁵ Ivi, p. 5.

²⁶ Ivi, p. 45.

Mais le mouvement national a œuvré à imposer sa conception de l'identité par le biais de l'exploitation du *dahir* du 16 mai en faisant croire aux Marocains que c'est un péché dont il faut se racheter en s'arabisant très vite et sans condition²⁷. Cela est considéré comme l'une des raisons principales de l'émergence d'associations culturelles amazighes, dans les années soixante-dix du siècle dernier, et qui ont fait face à l'approche nationaliste et se sont réapproprié la mémoire et l'histoire pour reconstruire une identité marginalisée, visée et menacée de disparition. Ainsi l'on peut parler de l'émergence d'un conflit de mémoires et d'identités dont le *dahir* fut l'un des enjeux majeurs. Les principaux griefs formulés par certains militants du mouvement amazigh au sujet du récit nationaliste sont :

Le *dahir* est devenu, du fait de l'instrumentalisation politique et idéologique, le cadre de référence pour comprendre et débattre de l'amazighité²⁸. Le mouvement national l'a exploité dans sa démarche diabolique en le présentant comme une menace contre l'unité nationale et une hostilité à l'égard de l'arabité et de l'islam²⁹. Le mal causé fut si grave, selon l'un des militants amazighs, qu'il a nui plus que la colonisation à laquelle les Amazighs ont été exposés au cours de l'histoire. Il représente une sorte « d'extermination symbolique », « d'holocauste amazigh » qui était sur le point d'anéantir définitivement leur existence identitaire³⁰.

Les nationalistes ont ignoré le nom véritable du *dahir* et inventé le nom de « *dahir berbère* »³¹ malgré l'absence de tout lien entre les « Berbères » et la promulgation du *dahir*³². Ce qui dénote une attitude tranchée vis-à-vis de l'amazighité³³. L'objectif visé de cette dénomination « à caractère ethnique et idéologique » est de laisser entendre que ce sont les Amazighs qui étaient concernés alors que dans leur grande majorité ils ne l'étaient pas³⁴. De même qualifier le *dahir* de « *berbère* » n'est pas approprié car celui qui a consenti et signé le *dahir* c'est le sultan et donc il fallait qualifier le *dahir* de

²⁷ Chafik, *Aperçu sur trente-trois siècles*, cit., pp. 103-4.

²⁸ M. Boudhan, « *Le dahir berbère* : mythe ou réalité ? », en arabe, Collection pour l'amazighité 4, Manchourat Touizza 4, 6, 2012.

²⁹ Ivi, p. 86.

³⁰ Ivi, p. 10.

³¹ Ivi, p. 28.

³² E.M. Akrad, *Dix allégations à l'encontre des Amazighs*, en arabe, El Matbaâ Essariaâ, Kénitra, 2007, p. 74.

³³ Boudhan, « *Le dahir berbère* », cit., p. 33.

³⁴ M. Mounib, « *Le dahir berbère* » : la plus grande supercherie de l'histoire politique du Maroc contemporain, en arabe, Dar Abi Raqraq 2002, p. 36.

« *dahir* royal »³⁵. Et là encore il faut préciser que c'est la Résidence générale qui préparait et légalisait les *dahirs* et que le rôle du sultan se réduisait à les signer pour leur donner un caractère de légitimité. C'est pourquoi le *dahir* du 16 mai est un *dahir* colonial dans son contenu et dans le processus de sa promulgation et n'est ni « berbère » ni « royal ».

La majorité de ces écrits amazighs ont présenté, à propos du contenu du *dahir*, une lecture qui réfute la perception nationaliste qui l'avait considéré comme colonialiste et ségrégationniste séparant les « Berbères » de l'arabe, de l'islam et du sultan. Ces mêmes écrits ont affirmé que la pré-occupation du *dahir* était de créer des tribunaux judiciaires qui se basent sur les coutumes locales pratiquées dans les tribus depuis des siècles³⁶. Et ce sont des coutumes justes et équitables³⁷. Et jamais aucun musulman ou savant en matière religieuse n'a remis en question l'adhésion des Amazighs à l'islam à cause de leur pratique des coutumes. De même, ce *dahir* a concerné des régions où se trouvent ces coutumes qu'elles soient arabes, amazighes ou juives³⁸, c'est-à-dire que les populations concernées ce sont les Marocains et non pas seulement les « Berbères ». C'est pourquoi l'on ne peut dire que le *dahir* menaçait l'unité nationale et impliquait la christianisation des « Berbères », leur abandon de l'islam et leur soustraction à l'autorité du sultan alors qu'il ne faisait que légaliser et codifier une situation qui existait depuis des lustres³⁹.

Il ressort de cette lecture que, contrairement au récit nationaliste, elle se focalise sur le texte du *dahir* sans considération de son contexte colonial. Cette lecture sans réserve voit dans le *dahir* une loi absolument positive comme faisant partie de la mission réformatrice prétendue par le protectorat. Et c'est là une erreur commise par une partie de l'élite marocaine qui a cru au lendemain du *dahir* que le régime de protectorat instauré avec le traité de Fès représentait un cadre adéquat pour réformer le Maroc. C'est là oublier que ce régime, s'il fut réformiste sur le plan juridique et contractuel, il s'est vite transformé en une administration directe assurant les conditions appropriées pour l'exploitation coloniale, dont l'atteinte aux composantes de l'identité collective et l'atteinte à l'unité nationale. Ceci dit, l'on ne peut nier que le mouvement national a instrumentalisé le *dahir* pour se manifester au grand jour et gagner la confiance

³⁵ Akrad, *Dix allégations*, cit., p. 72.

³⁶ Ivi, p. 72.

³⁷ Ivi, p. 85.

³⁸ Boudhan, « *Le dahir berbère* », cit., pp. 36-7.

³⁹ Mounib, « *Le dahir berbère* », cit., p. 49.

du sultan et celle de l'opinion publique ainsi que pour imposer sa vue identitaire en occultant les droits amazighs. Mais cela ne peut infirmer les visées coloniales du *dahir*.

Pour ce qui est des manifestants contre le *dahir* et leurs objectifs, la majorité d'entre eux, selon certains auteurs amazighs, sont issus de la bourgeoisie fassie andalouse, aux origines chrétiennes ou juives, qui, ne s'intégrant pas dans la société, a opté de vivre dans le giron du *makhzen*⁴⁰. Certains, parmi ceux qui ont prôné l'invocation du *latif*, sont, aux dires de ces mêmes auteurs amazighs, « des espions renégats »⁴¹, et nombre d'individus de cette élite sont des protégés consulaires⁴². Cette élite, se serait ralliée au colonisateur et, quand elle a eu la certitude que la résistance armée a commencé à décliner, a exploité l'occasion de la promulgation du *dahir* pour jouer le rôle du sauveur⁴³. Le souci de cette élite n'était pas l'islam ou l'unité nationale, la menace réelle pour elle, c'était « les Berbères »⁴⁴. Son objectif était d'imposer l'arabité comme condition indissociable de l'islam⁴⁵, influencer certaines mesures françaises au profit de la campagne, faire peur à l'élite non amazighophone pour constituer un bloc et conserver ainsi sa mainmise sur le Maroc et s'accaparer un certain nombre d'avantages. Son objectif était également de dresser des obstacles devant les activités amazighes et l'élite rurale et empêcher sa participation au pouvoir, afin de persuader le colonisateur qu'elle est le seul interlocuteur habilité à dialoguer dans ce pays⁴⁶. De même qu'elle a cherché à présenter les Arabes comme des défenseurs de l'islam, de la patrie et du trône, inébranlables face aux intrigues du colonisateur et ce, à l'opposé des Amazighs présentés comme égarés, inconscients des machinations du colonisateur bien que « plus de 80% de la résistance armée marocaine fut le fait des Amazighs »⁴⁷.

L'intérêt porté au *dahir* n'a pris de l'ampleur qu'après la fondation du Parti de l'Istiqlal (Parti de l'indépendance) en décembre 1943, qui en a fait un mythe fondateur qu'il a ancré dans la mémoire par le biais d'une propagande politique et de programmes scolaires pendant et

⁴⁰ Ivi, p. 65. *Le Makhzen* désigne en arabe un entrepôt fortifié pour le stockage des aliments et qui désigne de façon spécifique l'appareil étatique marocain.

⁴¹ Ivi, p. 141.

⁴² Boudhan, « *Le dahir berbère* », cit., pp. 54-5.

⁴³ Mounib, « *Le dahir berbère* », cit., p. 67.

⁴⁴ Boudhan, « *Le dahir berbère* », cit., p. 32.

⁴⁵ Mounib, « *Le dahir berbère* », cit., p. 38.

⁴⁶ Ivi, p. 81.

⁴⁷ Ivi, p. 40.

après le protectorat. L'État a adopté cette thèse comme un fait historique d'une grande importance marquant un tournant dans l'histoire contemporaine du Maroc, marginalisant ainsi des faits de plus grande importance comme les hauts faits d'armes de la résistance au Rif, dans le Moyen-Atlas et dans le Haut-Atlas⁴⁸.

Ainsi, il est apparu pour ces écrits que « Le dahir berbère » : la plus grande supercherie de l'histoire politique du Maroc contemporain⁴⁹, « une tromperie »⁵⁰, « une fiction », « que ce fait n'a jamais existé dans l'histoire et qu'il n'est qu'un mythe inventé par le mouvement national »⁵¹.

Ces écrits amazighs ont dévoilé, comme nous l'avons relevé, beaucoup d'omissions et de non-dits dans le discours nationaliste portant sur le *dahir* et l'instrumentalisation idéologique qui en a été faite. Mais certains de ces écrits sont tombés dans les mêmes travers reprochés aux récits nationalistes sur ce même *dahir*, le recours à l'idéologie, l'adoption d'une approche ethnique en divisant la société en une majorité amazighe et une minorité arabe-fassie-andalouse, de même qu'une mise en doute du patriotisme de l'élite nationaliste, de sa foi et de son identité.

Les deux mémoires, nationaliste et amazigh ont présenté, du contenu du *dahir* du 16 mai, deux lectures opposées mais qui se rejoignent dans leur caractère idéologique car l'enjeu est d'ordre identitaire. Il faut souligner ici que la question identitaire, dans son volet amazigh, a connu ces deux dernières décennies des évolutions importantes dont la reconnaissance officielle des droits culturels amazighs, la fondation de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM) en 2001, l'élargissement de sa présence dans les médias publics et le début de l'enseignement de la langue amazighe, devenue depuis la Constitution de 2011 une langue officielle à côté de la langue arabe et ce, en plus du changement dans les positions des acteurs politiques, dont les partis politiques, à l'égard de l'amazighité et son intégration dans leurs programmes politiques, chacun selon ses convictions et ses objectifs. Si bien que l'amazighité est passée d'une cause associative à une cause sociétale générale. Il y a donc aujourd'hui une tendance à reconnaître une identité marocaine mouvante et plurielle, musulmane, arabe, amazighe, africaine et méditerranéenne et ce, dans le cadre de l'unité nationale. Peut-être assisterons-nous au passage de ce *dahir* du conflit idéologique à la recherche historique et donc de la mémoire à l'histoire.

⁴⁸ Ivi, pp. 139-41.

⁴⁹ *Ibid.*, Titre de l'ouvrage.

⁵⁰ Akrad, *Dix allégations*, cit., p. 71.

⁵¹ Boudhan, « *Le dahir berbère* », cit., p. 7.

Le dahir du 16 mai dans l'historiographie marocaine et française

De l'examen rapide de ces deux mémoires, nationaliste et amazigh, deux questions se posent à l'histoire relative à ce *dahir*. S'agit-il de *la plus grande supercherie de l'histoire politique du Maroc contemporain*, d'« une tromperie », d'« une fiction », « que ce fait n'a jamais existé dans l'histoire et qu'il n'est qu'un mythe inventé par le mouvement national » ? Le développement du mouvement amazigh et les progrès en termes de droits culturels en faveur de l'amazighité ont-ils eu un écho dans l'écriture de cette page de l'histoire du Maroc ?

Le corpus retenu pour cette analyse historiographique se compose d'un premier ouvrage écrit par une équipe de cinq historiens (trois français et deux marocains) et publié en 1967. Il est resté pour l'écriture de l'histoire du Maroc une référence incontestée pendant plus de quarante ans. Le deuxième ouvrage, publié en 2011, a été élaboré par une équipe de près de cinquante collaborateurs, coordonnée par Mohamed Kably. Le troisième ouvrage enfin est l'œuvre individuelle de l'historien français Daniel Rivet, publié en 2012, ce qui permet de comparer d'une part les différentes approches entre elles, et, d'autre part, saisir une éventuelle évolution dans ces approches.

Histoire du Maroc (1967)⁵²

Pour les auteurs de cet ouvrage⁵³ « après la défaite d'Abdelkrim et de la résistance des tribus, les grandes villes du Maroc affirment la permanence du sentiment national ». C'est qu'en fait, en milieu urbain, « l'opposition a existé même pendant la période de résistance armée ». Si bien que la lutte passe du plan militaire au plan politique sans discontinuité. Mais loin d'expliquer la naissance du nationalisme urbain par le *dahir* du 16

⁵² J. Brignon, A. Amine, B. Boutaleb, G. Martinet, B. Rosenberger, *Histoire du Maroc*, Hatier, Paris; Librairie nationale, Casablanca 1967, pp. 390-2.

⁵³ C'est A. Amine qui a rédigé la partie contemporaine de l'ouvrage mais ce dernier reste un travail collectif, comme c'est précisé dans l'avertissement introductif, destiné à répondre aux besoins de ceux qui enseignent l'Histoire au Maroc, et des étudiants de l'enseignement supérieur. L'ouvrage est présenté comme « une synthèse prématurée » : « Beaucoup des opinions exprimées pourront surprendre, certaines seront critiquées. Des lacunes, des insuffisances apparaîtront. Tous ces défauts sont dus pour une bonne part à la situation actuelle des recherches historiques : jusqu'à présent elles ont été souvent le fait d'étrangers travaillant dans des conditions particulières, coupés le plus souvent des sources en langue arabe et placés dans le contexte de la domination du pays par le leur ; des chercheurs nationaux formés aux disciplines historiques modernes commencent à apporter un certain renouvellement à l'Histoire par un point de vue intérieur ».

mai comme l'ont fait de nombreux leaders nationalistes, les auteurs de l'ouvrage l'attribuent à un certain nombre de facteurs convergents :

- *Le bouillonnement intellectuel* découlant de la pénétration au Maroc du *mouvement salafî* et des *doctrines panarabes* qui donnent des « bases historiques et un fondement idéologique au mouvement national marocain ».
- *La frustration sociale* du fait qu'une nouvelle génération émerge vers 1925 et pour qui l'insertion dans la société nouvelle est problématique. « Les étudiants sortis de la Karaouiyyine sont privés de leurs débouchés traditionnels par la modernisation de l'administration et la pratique de l'administration directe. Ceux issus des collèges franco-musulmans ou qui ont pu poursuivre des études supérieures à l'étranger, aspirent à jouer dans la marche du pays un rôle à la mesure de la formation moderne qu'ils ont acquise [...] Or le nouveau régime ne semble leur avoir réservé que des emplois subalternes ».
- *Le malaise économique* consécutif à l'implantation d'une économie moderne qui a entraîné des effets pervers sur la société traditionnelle : les artisans souffrant de la concurrence des produits manufacturés importés, les paysans souffrant des expropriations et des effets des guerres de conquête. Situation qui sera aggravée par les effets de la crise économique mondiale à partir de 1931 : effondrement des revenus des paysans, des artisans et des ouvriers. « Ce malaise favorise la propagation du nationalisme au sein des masses misérables dont il exprime les préoccupations ».
- *Les maladresses de la politique du protectorat* après le départ de Lyautey suscitent de nombreux incidents entre l'administration et les jeunes nationalistes. « Mais l'événement le plus grave, celui qui permet de cristalliser les différentes tendances et constitue le point de départ du mouvement national est le *dahir* du 16 mai 1930 plus couramment connu sous le nom de "*Dahir berbère*" ».

Ce *dahir*, loin d'être un acte isolé, se situe dans le sillage d'une politique qui a cherché « dès le départ à séparer les Arabes et les Berbères : la politique des "Grands Caïds" », la promulgation de *dahirs* sur le droit coutumier, la création en 1924 d'un collège franco-berbère à Azrou, procède de cet esprit⁵⁴. Il est toutefois « le couronnement de cette politique de

⁵⁴ Ce collège, précisent les auteurs de l'ouvrage, ne recrutait que dans le monde berbère et n'enseignait que le français et le berbère visant ainsi par la suppression de l'usage de la langue arabe en milieu berbère et la réduction de l'enseignement religieux dans les

division du peuple marocain. Soustrayant les tribus, cataloguées comme berbères, au droit coranique, le *dahir* donne aux *Jmâa* une compétence judiciaire en matière civile; en matière pénale, par contre, il prévoit l'application de la juridiction française, enlevant ainsi au Sultan une des rares prérogatives qui lui soient restées ». Le but est clair selon les auteurs de l'ouvrage qui citent la commission chargée d'étudier la question : « Il n'y a aucun inconvénient à rompre l'uniformité de l'organisation judiciaire dans la Zone française, dès lors qu'il s'agit de renforcer l'élément berbère en vue du rôle de contrepoids qu'il peut être appelé à jouer ». La coïncidence avec la tenue d'un congrès eucharistique à Carthage le même mois, et « l'élaboration par le haut clergé catholique de Rabat d'un plan d'évangélisation des Berbères », fait apparaître le *dahir* « comme un élément d'une vaste *politique de christianisation du pays* ». Ensuite, les auteurs évoquent la grande émotion suscitée au sein de la population provoquant « un vaste mouvement de protestation ». « Parti de Fès et de Salé, le mouvement touche toutes les villes et ébranle même la zone d'occupation espagnole. Il entraîne particulièrement le monde des artisans et des boutiquiers. En l'absence de libertés politiques, il prend la forme d'une protestation religieuse : rassemblés dans les mosquées, les fidèles récitent des prières pour la sauvegarde de l'unité entre les Arabes et les Berbères. Mais le mouvement ne tarde pas à dégénérer en manifestations dans les rues, suivies selon un plan devenu ensuite habituel, de l'arrestation des dirigeants et de leur condamnation ».

Histoire du Maroc, réactualisation et synthèse (2011)⁵⁵

Avant de traiter de la marche « vers la revitalisation du nationalisme », entendant par là le passage de la résistance armée, essoufflée, à la résistance politique, les auteurs expliquent en quoi la genèse et l'évolution du mouvement national étaient tributaires du contexte international depuis la Première Guerre mondiale. C'est ainsi qu'ils évoquent les influences, qu'ont pu avoir sur le nationalisme marocain, de l'exemple donné par le

programmes à favoriser la création d'un groupement montagnard berbérophone et peu attaché à la religion et à l'opposer aux habitants des plaines restées arabophones et fidèles à l'islam.

⁵⁵ M. Kably (dir.), *Histoire du Maroc : réactualisation et synthèse*, Publications de l'Institut Royal pour la Recherche sur l'Histoire du Maroc, Rabat 2011. Relevons que si le chapitre sur le protectorat y occupe proportionnellement une place moindre que dans celui de Hatier (75/839 pages contre 74/415), dans celui-ci, celui de l'IRRHM, un chapitre de 120 pages traite du Maroc indépendant alors que le précédent s'arrêtait à l'indépendance du Maroc.

parti Wafd en Égypte, de la révolution kémaliste en Turquie, de l'intérêt manifesté par des forces progressistes en Europe à l'égard de la résistance de Mohamed Ben Abdelkrim Khattabi dans le Rif, du principe du « droit des peuples à disposer d'eux-mêmes », de la crise de 1929, de même que le marasme qui s'en suivit au début des années trente...⁵⁶. Ainsi, l'ouvrage relativise l'impact des facteurs intérieurs en les associant à des facteurs extérieurs divers.

En même temps qu'avavançait la "pacification" des campagnes, « la ville allait reprendre le relais ». Cette passation du flambeau de la résistance armée à la résistance politique a été précédée entre 1925 et 1930 par une action culturelle menée par des groupes de jeunes intellectuels. « Deux actions ont été mises en œuvre dès le début des années vingt : la création d'associations culturelles et surtout l'ouverture d'établissements scolaires libres destinés à contrecarrer l'école du Protectorat. En même temps que les écoles libres, des sociétés plus ou moins secrètes et des associations aux activités culturelles multiples étaient nées çà et là dans les villes et fonctionnaient comme des foyers de culture politique, donnant un cadre de rencontre et de discussion à une jeune intelligentsia nationaliste ».

Et c'est le *dahir* du 16 mai 1930 dit "*Dahir berbère*", faisant suite à ceux de 1914, 1916 et 1921, qui va offrir à ces associations « l'opportunité de se transformer en organisation politique ouvertement nationaliste. Ce *dahir* stipule l'application de la loi coutumière « en milieu amazigh »⁵⁷ en matière de statut personnel « alors qu'on opta pour la juridiction française en matière pénale. Il s'ensuit que le *cadi* et la *charia* (loi musulmane) sont systématiquement écartés des régions catégorisées amazighes. En fait, ce *dahir* ne faisait qu'officialiser une politique déjà retenue au lendemain de la signature du traité de Fès ».

Après quoi les auteurs s'interrogent sur la responsabilité du signataire du traité. « Quelle a été l'attitude du sultan Mohammed ben Youssef vis-à-vis du texte soumis à sa signature? A-t-il été averti par son entourage du caractère anti-islamique du *dahir*? Robert Montagne observe que le jeune Sultan qui venait à peine de succéder à son père, Moulay Youssef, était alors "trop inexpérimenté et trop timide pour prendre parti". Le roi Hassan II écrira plus tard que son père n'avait cessé de "protester contre cette atteinte

⁵⁶ Kably (dir.), *Histoire du Maroc*, cit., p. 618.

⁵⁷ Dans cet ouvrage on parle des Amazighs et non pas des Berbères. Le mot « berbère » originaire de « barbares » perçu par les Amazighs comme péjoratif n'est plus utilisé qu'avec des guillemets quand on se réfère à un usage historique et ce depuis le développement du mouvement amazigh.

à l'unité politique et religieuse du pays, faisant remarquer que les stipulations essentielles du traité de Fès étaient une fois de plus violées" »⁵⁸.

Si les nationalistes avaient perçu le *dahir* comme une atteinte à l'islam c'est qu'ils avaient été émus, deux années plutôt, par « la conversion au catholicisme en 1928 de Mohammed Ben Abdjljalil, frère du leader nationaliste Omar Ben Abdeljalil [...] Ainsi ont-ils vu dans ce *dahir* la volonté des autorités coloniales de supprimer le chraâ et de faciliter la christianisation des Imazighen, ce que les jeunes nationalistes ne manqueront pas d'exploiter pour mobiliser les populations contre l'autorité coloniale accusée d'avoir violé le traité du Protectorat : ce sera le début de la contestation »⁵⁹. Plus loin, évoquant les relations entre les nationalistes et le sultan, on rappelle que « le 13 août 1930 Sidi Mohammed ben Youssef reçoit à Rabat une délégation nationaliste conduite par le Cheikh Abderrahmane Ben El-Korchi, laquelle vient présenter les doléances du mouvement à la suite des événements consécutifs à la promulgation du *dahir berbère*. Emu jusqu'aux larmes par le discours du cheikh, le Sultan réagit en ces termes : "Je ne céderai plus, affirme-t-il, aucun des droits de notre patrie" »⁶⁰.

L'ouvrage précise ici que la contestation est partie de Salé avant d'embraser très vite les autres villes en se focalisant sur la lecture du *latif*⁶¹ « laquelle lecture servit de mot d'ordre, à travers le pays, pour concilier "jeunes turcs" et "vieux turbans" ». Ce recours à l'islam est expliqué par le fait que « les nationalistes avaient trouvé là un moyen efficace pour la mobilisation d'une masse non encore perméable aux nouveaux concepts de nation, de patrie ou de territoire ». La réaction de la résidence fut brutale contre les jeunes leaders nationalistes issus de la bourgeoisie citadine et que les colons qualifient de « clique de [...] voyous munis de vagues certificats d'études et qui veulent jouer au Maroc les Gandhi et les Zaghoul »⁶².

Histoire du Maroc (2012)⁶³

Pour expliquer l'éclosion du nationalisme marocain et le début de l'érosion du protectorat, Daniel Rivet, en grand connaisseur de la période

⁵⁸ Kably (dir.), *Histoire du Maroc*, cit., p. 621.

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ Kably (dir.), *Histoire du Maroc*, cit., p. 629.

⁶¹ Les fidèles en chœur psalmodiaient d'une même voix la même invocation : « Ô Allah bienveillant ! Nous implorons Ta clémence pour que soit atténuée l'inévitable et que toute rupture avec nos frères Berbères nous soit épargnée ».

⁶² Kably (dir.), *Histoire du Maroc*, cit., p. 621.

⁶³ D. Rivet, *Histoire du Maroc*, Fayard, Paris 2012.

coloniale du Maroc⁶⁴, rappelle la politique d'association préconisée par Lyautey, incluant les « Jeunes-Marocains » (ainsi désignés par référence aux Jeunes-Turcs) dans la marche de l'État. Le premier Résident Général « s'était embarqué dans une expérience de copilottage [...] Des stages dans la résidence sont ménagés à d'anciens élèves issus des collèges musulmans de Fès et Rabat; une sorte d'école marocaine d'administration avant la lettre s'esquisse à tâtons; une école militaire fondée à Meknès ambitionne être un Saint-Cyr marocain ». Le renoncement des successeurs de Lyautey à cette politique va rompre le contact avec la jeunesse des écoles et les oulémas partisans de la réforme et permettre à l'orée des années 1930 au nationalisme de quelques-uns de se greffer « sur le patriotisme confessionnel à l'état de veille chez la majorité des Marocains »⁶⁵.

Les premiers Jeunes-Marocains « tiraillés entre la Sorbonne et al-Azhar, sont travaillés par la double question : qui être et que faire? » attestant d'une « fermentation intellectuelle » et d'une « angoisse existentielle d'une jeunesse bourgeoise qui ne trouve pas sa place dans le protectorat et devient privée de perspective historique ». Mais c'est dans le monde des lettrés marocains, marqués par l'exigence de réformer la religion que « le clivage entre ceux qui se retournent vers l'Orient et ceux qui se projettent vers l'Occident fait le plus de sens »⁶⁶.

Pour Daniel Rivet, c'est « le *dahir* du 16 mai 1930 [qui] va catalyser cette intelligentsia en herbe » et de préciser que le *dahir* a été « entériné par le jeune sultan Sidi Mohammed, encore chambré par son entourage franco-algérien » et qu'il représente « le point d'orgue d'une manœuvre politique de longue haleine » qui remonte aux lendemains de la signature du traité de Fès « avec le consentement réticent de Lyautey ». Conjointement à cette politique, des écoles franco-berbères ont été créées comme c'est le cas pour le collège d'Azrou chargé de « former la chefferie tribale ». L'auteur va plus loin que les historiens marocains en précisant que parallèlement à cette politique « une coterie de catholiques convertisseurs, curieusement associée à un cénacle de francs-maçons assimilateurs, poursuit l'objectif de fonder une sorte de Berbéristan dans le Maroc central [afin] de faire contrepoids au Maroc du sultan théocratique et des villes et plaines arabophones ». En plus, en grand connaisseur des archives françaises, Daniel Rivet signale que

⁶⁴ De ses nombreuses publications sur le sujet, retenons : *Lyautey et l'institution du protectorat français au Maroc-1912-1925* (3 vol.), L'Harmattan, Paris 1996; *Le Maroc de Lyautey à Mohammed v. Le double visage du protectorat*, Denoël, Paris 1999; *Le Maghreb à l'épreuve de la colonisation*, Hachette Littératures, Paris 2002.

⁶⁵ Rivet, *Histoire du Maroc*, cit., p. 313.

⁶⁶ Ivi, p. 314.

« dans le fourmillement des procédures judiciaires en tribu berbérophone » les études de la direction des Affaires indigènes (DAI) « font ressortir un patriarcalisme inacceptable pour un esprit moderne, puisque la coutume berbère exhère les femmes, alors que le *shra'* leur reconnaît la faculté d'hériter de la moitié de la part d'un homme »⁶⁷. Mais qu'importe, le *dahir* de 1930 transforme les *djemâ'a* en tribunaux coutumiers qu'il dote de « secrétaires greffiers, dont nombre de Kabyles, parfois convertis. Il retire, en outre, au haut tribunal chérifien, institué en 1913, la « répression des crimes commis en pays berbère » (article 6)⁶⁸. De telles dispositions visent à ôter au sultan sa qualité de garant de l'unité de juridiction sur le pays et à scinder la société marocaine en deux communautés étanches.

La fronde de la jeunesse des vieilles cités, ne tarda pas à se manifester « Salé en premier, puis Fès, Rabat et, par ricochet, Tétouan en zone espagnole. La protestation, habilement, partit des mosquées et se fonda sur la récitation du *Ya latîf* [...] La résidence réagit brutalement, fit bâtonner les meneurs à Fès et les flétrit par le biais de journaux sous influence. La blessure d'amour-propre infligée à ces fils de grands bourgeois ne cicatrise jamais. Au contraire, le *dahir* rapprocha la jeunesse patriote des villes marocaines du courant nationaliste arabe »⁶⁹.

Que deduire de cette lecture historiographique?

Par rapport à la première question, le *dahir* du 16 mai : une supercherie des nationalistes ou une politique du protectorat visant à « diviser pour régner » ? les trois discours historiographiques ne se bornent pas à examiner le contenu du *dahir*, ils le contextualisent dans une politique générale du protectorat qui lui donne une portée de nature à susciter une réaction si violente à travers le pays qu'elle a eu un retentissement international. Désormais, le pacte du protectorat est rompu avec non seulement les partisans de la Réforme par le protectorat mais également avec le Makhzen⁷⁰. Les auteurs qui décrivent « le mythe du *dahir berbère* », visent en réalité l'usage politique et idéologique qui en a été fait, surtout après l'indépendance, à travers les commémorations du *dahir* pour étouffer les revendications culturelles amazighes et pour justifier l'accélération d'une politique d'arabisation dans l'enseignement et l'administration mue par

⁶⁷ Ivi, p. 316.

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ Ivi, p. 317.

⁷⁰ A. Laroui, *Les origines sociales et culturelles du nationalisme marocain (1830-1912)*, Maspero, Paris 1977, p. 431.

l'idéologie arabo-musulmane et une vision jacobine de la nation qui occulte la diversité culturelle nationale et considère l'unité linguistique comme un principe intangible. Ce conflit idéologique a poussé certains militants amazighs à réfuter la thèse nationaliste, à se focaliser sur la lettre du *dahir* et non pas sur son esprit, sur son contenu et non pas sur son contexte politique, glissant ainsi dans le discours idéologique et donnant l'impression de nier les faits historiques.

Par rapport à la seconde question, le développement du mouvement amazigh et les progrès en termes de droits culturels en faveur de l'amazighité ont-ils eu un écho dans l'écriture de l'histoire du Maroc ? Là, la réponse varie selon le discours de chacun des trois ouvrages.

Le premier ouvrage examiné, celui de Jean Brignon et al., a été publié en 1967 soit l'année de la création à Rabat de l'AMREC (Association marocaine de la Recherche et des Échanges Culturels). Mais avec la création de cette association, il ne s'agissait à l'époque que de défendre la culture et les arts populaires, la question « berbère » restait alors tabou à cause du souvenir entretenu du « *dahir berbère* » de 1930. « Depuis, il ne fallait plus parler de l'amazighité et encore moins en être fier. Tout discours qui va à l'encontre de ce "principe" peut être une réactivation consciente ou inconsciente du *dahir* comme si les gènes de l'amazighe l'avaient assimilé »⁷¹. A une dizaine d'années de l'indépendance, la préoccupation des auteurs de l'ouvrage était braquée sur la décolonisation de l'histoire nationale impactée jusqu'ici par l'idéologie coloniale. En outre, l'heure était au panarabisme et aux discours d'arabisation de l'enseignement. Aussi, ni les auteurs français, ni les auteurs marocains, n'ont fait mention d'une culture amazighe en quête de reconnaissance. La question n'était pas à l'ordre du jour. La revue "Souffles", qui a représenté à cette époque un espoir de révolution culturelle au Maroc, n'a pas posé à l'époque « la question des langues amazighes ni de l'arabe marocain comme langues d'écriture, puisqu'elles sont perçues comme des dialectes »⁷². Mais il a fallu attendre que le mouvement sorte de l'Université et des associations pour faire avancer la cause amazighe.

Le deuxième ouvrage, dirigé par Mohamed Kably, est sans doute celui qui réserve une place de choix au mouvement et à l'expression amazighs, traitant de l'histoire du Maroc indépendant de 1956 à la mort de Hassan II

⁷¹ E.M. Jazzi, cité par M. Rollinde, *Le mouvement amazighe au Maroc : défense d'une identité culturelle, revendication du droit des minorités ou alternative politique ?*, dans "Insaniyat : Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales", 8, 1999, pp. 63-70.

⁷² K. Sefrioui, *La revue Souffles (1966-1973) – Espoirs de révolution culturelle au Maroc*, Editions du Sirocco, Casablanca 2013, p. 192.

en 1999, et allant même au-delà de cette date pour certaines questions comme celle-ci. Deux occasions sont offertes aux auteurs de l'ouvrage pour aborder le développement du mouvement amazigh et les progrès en termes de droits culturels en faveur de l'amazighité :

- Dans l'axe politique de ce chapitre les droits culturels amazighs trouvent leur place à côté des Droits de l'Homme et ceux de la femme. Le rôle du mouvement associatif dans la défense de ces droits et la sensibilisation de la classe politique à cette question surtout dans les années quatre-vingt-dix sont également soulignés. Après la reconnaissance de la langue amazighe au niveau de l'enseignement au début du XXI^e siècle, l'Institut Royal pour la Culture Amazighe (IRCAM), créé par *dahir* en 2001, adopte la graphie tifnaghe⁷³. Dans le précis du même ouvrage publié ultérieurement (2015), on signale la reconnaissance de la langue amazighe, par la Constitution de 2011, comme langue officielle à côté de la langue arabe⁷⁴.
- Dans l'axe culturel, les auteurs abordant les différents types d'expression culturelle, ne manquent pas d'analyser l'expression amazighe. Ils survolent le parcours historique de cette langue dans la société marocaine, avant, pendant et après le protectorat. Alors qu'à l'époque almohade sa connaissance était une condition *sine qua non* pour prétendre à l'exercice de la *khutba* (prêche) du vendredi et qu'avant le protectorat le tamazight « n'était ni rejeté ni mis à l'écart. Il était couramment usité dans le milieu des oulémas aussi bien que dans celui du Makhzen ». La condition du tamazight, sera « marquée par la lutte que se livraient les nationalistes marocains et l'administration coloniale durant la période du Protectorat, si bien qu'au lendemain de l'indépendance tout intérêt porté à sa mise en valeur fut considéré comme une sorte d'ancrage de la politique coloniale ». Avec l'indépendance le tamazight va pâtir de la politique d'arabisation et de l'arabisme dominant dans les années cinquante et soixante⁷⁵. Enfin les auteurs rappellent l'action des associations amazighes pour que le tamazight « puisse bénéficier du statut qui lui revient », tout comme ils énumèrent les décisions officielles qui répondent favorablement aux revendications de ces associations⁷⁶.

⁷³ Kably (dir.), *Histoire du Maroc*, cit., p. 686.

⁷⁴ M. Kably (dir.), *Précis de l'histoire du Maroc*, en arabe, Publications de l'Institut Royal pour la Recherche sur l'Histoire du Maroc, Rabat 2015, p. 394.

⁷⁵ Kably (dir.), *Histoire du Maroc*, cit., p. 730.

⁷⁶ Ivi, pp. 730-1.

Le troisième ouvrage, de Daniel Rivet, s'il ne traite pas du mouvement amazigh et de ses acquis dans le dernier chapitre consacré au Maroc de 1955 à 1999, il aborde, en revanche, dans le premier chapitre « Penser le Maroc » la question de la diversité et de l'unité des habitants. Dans l'un des axes de ce chapitre, intitulé « Arabes et Berbères : le nœud de la langue »⁷⁷, l'auteur traite du « rapport entre arabité et berbèrité au Maroc », de « l'arabisation d'un pays resté imprégné par le fait berbère », des « arabophones]qui[ont une représentation toute négative des Berbères »⁷⁸, et des « Berbères]qui[souffrent d'un complexe d'infériorité vis-à-vis des Arabes qui les considèrent comme des ploucs »⁷⁹ avant de rappeler que « les Berbères pourtant n'ont pas seulement légué le couscous et le burnous à la civilisation matérielle du Maghreb [...], ils ont fait vivre une culture orale d'une longévité remarquable ». Et de souligner en conclusion qu'« il n'y a pas de frontière anthropologique étanche entre Berbères et Arabes »⁸⁰.

Le dahir du 16 mai 1930 dans les manuels d'histoire du Maroc

Résumons la situation à la lumière de laquelle nous devons examiner le discours des manuels d'histoire marocains.

D'une part, un conflit des mémoires, nationaliste et amazigh : l'une, la mémoire nationaliste, porteuse d'une vision jacobine de la nation, l'autre, la mémoire amazigh, en quête de reconnaissance et plaidant la diversité. D'autre part, une évolution dans le discours historiographique, passant d'une préoccupation de décolonisation de l'histoire nationale, et d'une perception jacobine de la nation qui s'apparente à celle de la mémoire nationaliste, à un souci de rendre compte de la diversité linguistique et culturelle de la société marocaine qu'impose l'histoire du temps présent du Maroc.

Les manuels d'histoire marocains, sont-ils perméables à ces mémoires et à cette évolution historiographique sur la question identitaire, ou marquent-ils vis-à-vis d'elles une autonomie ?

Pour saisir une éventuelle évolution du discours des manuels, sur la question du *dahir* « berbère » et la question de l'amazighité, nous devons

⁷⁷ Rivet, *Histoire du Maroc*, cit., pp. 35-40.

⁷⁸ Ivi. « La langue classique l'atteste, qui arabise d'emblée le terme romain de barbare », pp. 38-9.

⁷⁹ Ivi. L'auteur illustre son propos par l'exemple de « Mokhtar as-Soussi, un grand lettré salafite nationaliste originaire de l'Anti-Atlas, pratique la dénégation de ses origines [...]. Ne va-t-il pas jusqu'à comparer le fait de se déberbériser à l'acte de sortir de la *jâbiliya* en se faisant musulman », p. 39.

⁸⁰ Ivi, p. 40.

l'appréhender dans la durée. Ainsi nous retiendrons pour notre approche comparative trois exemples de manuels appartenant à trois moments caractéristiques de l'enseignement de l'histoire au Maroc depuis l'indépendance : la réforme de 1970 à laquelle correspond une première génération de manuels, caractérisés par l'arabisation, l'esprit de décolonisation et la mise en valeur de l'histoire nationale ; la réforme de 1987, réaménagée en 1990, à laquelle correspond une deuxième génération de manuels, caractérisés par le recours à la pédagogie par objectifs et par un relatif repli sur l'histoire islamique⁸¹; et la réforme de 2002 à laquelle correspond une troisième génération de manuels, caractérisés par l'abandon du manuel unique et l'approche par compétences ; loin d'être des "prêt-à-porter" que l'élève endosserait, ces manuels renoncent à tout récit préconstruit et optent résolument pour la formation intellectuelle et la préparation à l'autonomie de pensée des élèves.

Les manuels de la première génération

Pour cette première génération de manuels nous avons retenu deux manuels, l'un destiné à la dernière année du collège et l'autre pour la classe de terminale (lycée). Les historiens ayant contribué grandement à la confection de ces manuels, l'histoire scolaire y apparaît comme un simple « dérivé, adapté à des fins de formation civique, de l'histoire savante ». Construit sur un récit central, un récit didactique en soi, mais un récit achevé et préétabli « comme un prêt-à-porter que l'élève endosserait »

⁸¹ Ce repli s'est traduit notamment par la suppression de l'histoire de l'Antiquité du cycle fondamental. C'est pour se soulever contre cette disparition que Mostafa Hassani Idrissi a publié dans un quotidien marocain un article intitulé « Les malheurs de Clio au Maroc » dans lequel il a souligné notamment que « l'introduction de l'histoire du Maroc antique est une innovation qui date de l'époque coloniale: elle marque une rupture très nette avec la conception traditionnelle qui faisait commencer l'histoire du Maroc avec l'avènement de l'Islam et rejetait l'époque qui lui est antérieure dans une obscurité quasi totale. Après l'indépendance le réaménagement des programmes et la réécriture de l'histoire scolaire, guidée par une volonté de retrouver sa mémoire, ont maintenu l'histoire du Maroc dans une continuité plus longue en intégrant au patrimoine national aussi bien les résistances amazighes que l'œuvre des Carthaginois et des Romains. Ils ont également accordé un grand intérêt à l'histoire de l'Orient antique ». Et, après avoir développé l'idée que cette suppression de l'histoire antique ne trouve sa justification ni du côté de la formation des intelligences ni de celui des identités, il a conclu son plaidoyer en soulignant que « l'histoire scolaire est un enjeu important qui engage notre esprit et notre identité, et que son sort ne peut relever d'un quelconque pouvoir pédagogique-administratif travaillant dans le secret ». Et de conclure en interpellant l'opinion publique « Que pense le corps social d'une telle mutilation dans sa mémoire? Qu'en pensent nos historiens et nos éducateurs? Hier, c'était la philosophie. Aujourd'hui, c'est l'Antiquité. Pour quelle valeur culturelle sonnera le glas demain? » in "Al Bayane", 5 mai 1993.

selon une belle métaphore de Alice Gérard et Rainer Riemenschneider⁸². Cette mise en scène pédagogique semble attribuer aux connaissances factuelles des vertus intellectuelles et civiques intrinsèques.

Ce qui caractérise le récit du manuel, destiné à la classe de brevet (collège)⁸³, sur le *dahir* du 16 mai 1930, c'est qu'il est traité dans un chapitre consacré au « Mouvement national du Maghreb arabe », un Maghreb arabe perçu, à cette époque, constitué des seuls Algérie, Tunisie et Maroc. Et l'on parle de Mouvement national au singulier pour signifier la solidarité de l'histoire du Maghreb et l'idéal d'unification de cet ensemble Nord-africain.

Avant de traiter de la « cristallisation du mouvement national marocain », les auteurs tiennent à montrer que la résistance « du peuple marocain au protectorat, a revêtu, à ses débuts, le caractère d'une résistance armée, menée autant par les habitants des plaines que par les habitants des montagnes ». Et après avoir précisé « qu'aucune tribu, ni aucune ville des plaines ne s'est soumise qu'après un rude combat ». Après quoi, les auteurs du manuel évoquent rapidement la résistance au Moyen Atlas, plus longuement au Rif, avant de finir avec le Maroc saharien pour dire que la résistance armée a touché l'ensemble du pays sans exception. La transition à la résistance politique est trouvée en ces termes : « Les mouvements de résistance, celui de Abdelkrim en particulier, ont contribué au maintien du sentiment national » en état d'alerte et ont préparé les habitants « à adhérer à un nouveau type de résistance, la résistance politique »⁸⁴.

La suite est quasiment un résumé du même récit relaté dans l'*Histoire du Maroc* (1967). Après avoir énuméré les facteurs intellectuels, économiques et politiques qui ont favorisé le développement du mouvement national les auteurs évoquent « le durcissement de la politique de l'administration directe après la révolution du Rif » et que « l'événement qui a le plus favorisé la cristallisation du mouvement national est la promulgation du *dahir* du 16 mai 1930 connu sous le nom de "*dahir berbère*" qui visait à soustraire des législations islamiques les tribus classées comme berbères en vue de casser l'unité marocaine édifiée sur l'islam et provoquer la division entre les habitants des montagnes et ceux des plaines afin de consolider le pouvoir colonial ». La suite est connue, faite de protestations avec invocation du *latif*, manifestations dans la rue et répressions. On ne précise pas de quelle ville est partie la vague de protestation. C'est

⁸² R. Riemenschneider (dir.), *Images d'une Révolution*, L'Harmattan, Paris 1994, p. 706.

⁸³ A. Amine, B. Boutaleb, M. Zniber, *Tarikh al-alam al-hadith*, (4^{ème} A.S. collège), en arabe, 5^{ème} édition, Dar an-Nachr, Casablanca 1976.

⁸⁴ Ivi, pp. 374-6.

sans doute pour donner l'impression que le mouvement a été instantané et unanime. De même, on ne mentionne ni droit coutumier, ni politique de christianisation, ni signataire du *dahir*. La division projetée par le protectorat n'est pas non plus entre « les Arabes et les Berbères » mais entre « les habitants des montagnes et ceux des plaines »⁸⁵.

Le manuel destiné à la classe de terminale (lycée)⁸⁶ est consacré uniquement au xx siècle, alors que celui de la classe de brevet couvre les temps modernes et toute l'époque contemporaine (xix-xx siècles), réserve à l'époque du protectorat une place de choix. Trois chapitres sont consacrés exclusivement au Maroc pour traiter de « la conquête militaire et la résistance armée », de « l'exploitation coloniale » et des « conséquences sociales de l'exploitation coloniale »⁸⁷. Viennent après deux chapitres réservés au « Mouvement national dans les pays du Maghreb arabe ». L'un consacré à la « revendication des réformes » et l'autre à la « revendication de l'indépendance ». Notons que la notion de Maghreb arabe dans ce manuel s'est élargie à la Libye. La Mauritanie qui n'a été reconnue qu'en 1969 ne trouvera sa place que dans les manuels de géographie. C'est dans le chapitre « Le Mouvement national dans les pays du Maghreb arabe : la revendication des réformes » que les débuts du mouvement national marocain sont traités ainsi que la question du *dahir* du 16 mai 1930. Comme les trois chapitres qui précèdent n'abordent pas les facteurs intellectuels expliquant la naissance du nationalisme marocain, c'est au début de ce chapitre, que le mouvement salafiste est évoqué. Immédiatement après, les auteurs abordent la promulgation du *dahir* de façon brève mais en des termes sans équivoque. « Les autorités du protectorat ont cherché à porter atteinte à l'unité du peuple marocain en provoquant la division ethnique entre ses membres, et ce, en promulguant le "*dahir berbère*" ». Deux articles extraits de ce *dahir* sont cités comme illustration. Il s'agit des article 2 et 6⁸⁸.

⁸⁵ Ivi, pp. 377-9.

⁸⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, Royaume du Maroc, *Histoire du Monde au xx^{ème} siècle*, (3^{ème} A.S. lycée), en arabe, Dar al-Kitab, Casablanca 1985.

⁸⁷ L'inspiration de l'*Histoire du Maroc* (1967) pour ces trois chapitres est évidente.

⁸⁸ Article 2 : Sous réserve des règles de compétence qui régissent les tribunaux français de Notre Empire, les actions civiles ou commerciales, mobilières ou immobilières sont jugées, en premier ou dernier ressort, suivant le taux qui sera fixé par arrêté viziriel, par les juridictions spéciales appelées tribunaux coutumiers.

Ces tribunaux sont également compétents en toute matière de statut personnel ou successoral.

Ils appliquent, dans tous les cas, la coutume locale.

Art. 6 : Les juridictions françaises statuant en matière pénale, suivant les règles qui leur sont propres, sont compétentes pour la répression des crimes commis en pays berbère

La réaction fut « la mobilisation du mouvement national pour s'opposer à la politique berbère en tenant des rassemblements dans les mosquées en scandant la prière du *latif* ». Ces rassemblements furent accompagnés par la suite de manifestations de rue entraînant « l'arrestation de centaines de citoyens dans la plupart des villes comme Fès, Salé et Rabat ».

Les manuels de la deuxième génération

Les manuels de la deuxième génération, comme ceux de la première, sont axés sur la narration historique et fournissent un produit historique fini, sans laisser aux apprenants la possibilité de construire eux-mêmes leur connaissance. Il y a là une déficience manifeste en matière de formation intellectuelle et de préparation à l'autonomie de pensée. Ce n'est pas que les documents écrits, statistiques, cartographiques ou iconographiques manquent (depuis le début des années 90, sous l'influence de la pédagogie par objectifs, ils sont plus nombreux et accompagnés de quelques questions) ; mais c'est leur usage qui pose problème. Ils ne sont pas là pour construire une/des version(s) de l'histoire, mais pour légitimer « la version autorisée »⁸⁹ véhiculée par le récit du manuel, un récit enfermé dans des certitudes, fermé à « la pluralité des points de vue et des jugements portés sur le passé »⁹⁰, un récit qui ne permet pas à l'élève d'aboutir à un jugement personnel en confrontant des opinions divergentes. Il y a de quoi donner raison aux propos de Henri Moniot sur la pédagogie par objectifs « Tant de chemin apparent pour être resté, en fait, au point de départ ! »⁹¹.

Avec la deuxième réforme, le programme de la classe de brevet est entièrement consacré à l'histoire du xx siècle. Trois chapitres sont consacrés au mouvement national de la Libye, de la Tunisie et de l'Algérie. Six chapitres sont consacrés à la période du protectorat au Maroc dont un chapitre portant sur « Le Mouvement national et la revendication des réformes » qui traite du « dahir berbère ». On y rappelle les facteurs économiques, sociaux et intellectuels qui ont, dans les années trente, donné naissance à un mouvement national dans les villes. « L'influence des facteurs politiques était liée aux changements intervenus dans la politique française qui ne s'était pas contentée de l'administration directe, mais, en

quelle que soit la condition de l'auteur du crime. Dans ces cas, est applicable le *dahir* du 12 août 1913 (9 ramadan 1331) sur la procédure criminelle.

⁸⁹ Riemenschneider (dir.), *Images d'une Révolution*, cit., p. 2.

⁹⁰ Ivi, p. 706.

⁹¹ H. Moniot, *Didactique de l'histoire*, Nathan, Paris 1993, p. 129.

outre, elle a adopté une politique berbère en promulguant le *dahir* du 16 mai 1930, connu sous le nom de *dahir* berbère soustrayant des législations islamiques les tribus classées comme berbères en vue de casser l'unité marocaine édifiée sur l'islam, et provoquer la division entre les Berbères et les Arabes afin de consolider le pouvoir colonial ». On reprend ici quasiment la même terminologie que dans le manuel précédent. Le seul changement c'est le remplacement des « habitants des montagnes et des plaines » par « les Berbères et les Arabes ».

Toutefois, parmi les textes qui illustrent ce chapitre il y a l'extrait d'un article publié par la revue franco-marocaine *Maghreb* qui dénonce « la politique berbère en matière d'enseignement » et citait les mots de Gaudefroy-Demombynes qui dans sa thèse *L'Œuvre française en matière d'Enseignement au Maroc* considérait qu' « il n'y a aucun inconvénient à rompre l'uniformité de l'organisation judiciaire dans la Zone française, dès lors qu'il s'agit de renforcer l'élément berbère en vue du rôle de contre-poids qu'il peut être appelé à jouer » et qu' « il serait dangereux de laisser se former un bloc compact d'indigènes dont la langue et les institutions seraient communes. Il faut reprendre à notre compte l'adage "diviser pour régner" »⁹². Le *dahir* est qualifié de « dangereux » et qu'il a « secoué le peuple marocain avec toutes ses composantes »...

Le manuel que nous venons d'examiner et surtout celui qui est destiné à la classe de terminale⁹³ de cette deuxième génération, ont suscité l'ire du mouvement amazigh, au point que ce dernier a été critiqué et dénoncé dans un petit livre intitulé *Le « dahir berbère » dans le manuel* (en arabe) de Mohamed Mounib⁹⁴. Que reproche-t-on exactement à ce manuel ?

1. Confirmer « la politique berbère » sans définir cette politique ni montrer les raisons et les domaines de son application⁹⁵.
2. Prétendre et faire croire aux usagers du manuel que ce n'est pas le sultan qui a promulgué le *dahir* mais plutôt le Résident général français et ce, du vivant du sultan Moulay Youssef alors que ce dernier est mort en

⁹² Ministère de l'Éducation Nationale, Royaume du Maroc, *L'Histoire (9^{ème} Année de l'enseignement fondamental)*, en arabe, Dar an-Nachr al-Maghribiyya, Casablanca 2004¹² (1996¹), p. 110. Le passage est tiré de M. Gaudefroy-Demombynes, *L'Œuvre française en matière d'Enseignement au Maroc*, Geuthner, Paris 1928.

⁹³ Ministère de l'Éducation Nationale, Royaume du Maroc, *L'Histoire (3^{ème} Année secondaire)*, en arabe, Dar ar-Rachad al-Haditha, Casablanca 2005 (1996¹), pp. 142-4.

⁹⁴ M. Mounib, *Le « dahir berbère » dans le manuel scolaire: à propos de la plainte portée contre le Ministère de l'Éducation Nationale*, en arabe, Editions IDGL, Rabat 2010.

⁹⁵ Ivi, pp. 7-14.

1927 et que c'est son fils Mohammed ben Youssef qui lui a succédé, qui a promulgué le *dahir*⁹⁶.

3. Occulter le nom légal du *dahir* en l'évoquant ainsi « Le Résident général français Lucien Saint a promulgué un *dahir* » et le qualifier plus loin de « *dahir berbère* »⁹⁷.
4. Affirmer que la promulgation du *dahir* a offert l'opportunité d'unifier les rangs du « mouvement national » sans donner aucune précision sur ce mouvement et ses leaders⁹⁸.
5. Prétendre que la promulgation du *dahir* exprime le désir de la France d'instaurer une justice coutumière amazighe indépendante de la justice marocaine et islamique niant ainsi l'appartenance de la justice coutumière amazighe au Maroc et à l'islam et l'attribuant à « la politique berbère française »⁹⁹.
6. Accuser le *dahir* de soumettre une grande partie du pays aux prérogatives des tribunaux français, entendant par-là les régions amazighes soumises à la justice coutumière en citant l'article 7 du *dahir* alors que cet article n'a fait que rappeler une situation de fait qui remonte à 1913¹⁰⁰.
7. Amplifier l'appel à la contestation contre le *dahir* pour tromper le lecteur : « Les villes marocaines ont connu un large mouvement de contestation, auquel ont pris part les hommes, les femmes, les enfants et se sont réunis dans les mosquées pour l'invocation du *latif* », ce qui est impossible à une époque où les citoyens sont saisis par la peur et ne disposent pas des moyens d'information et de communication et où les rassemblements étaient interdits par les autorités d'occupation¹⁰¹.
8. Reprocher à l'occupant de planifier la francisation des Amazighs en les orientant vers l'enseignement français en vue de les « christianiser » et de les assimiler, alors que la France a, au contraire, suivi, pendant son occupation du pays, une politique d'enseignement discriminative favorisant les enfants des élites¹⁰².

⁹⁶ Ivi, pp. 14-9.

⁹⁷ Ivi, pp. 20-31.

⁹⁸ Ivi, pp. 31-5.

⁹⁹ Ivi, pp. 35-46.

¹⁰⁰ Ivi, pp. 46-50.

¹⁰¹ Ivi, pp. 50-8.

¹⁰² Ivi, pp. 59-64.

9. En résumé, la plus grave des accusations adressées aux Amazighs au cours de cette leçon par un manuel scolaire officiel consiste à dire que le *dahir* a été promulgué pour éloigner les amazighs de la religion musulmane en vue de les franciser et les christianiser¹⁰³.

On constate ainsi, qu'en fait, à travers le procès de cette leçon de ce manuel, c'est le procès du traitement scolaire du « *dahir* berbère » qui a dominé jusqu'ici. Ce manuel a été l'occasion de porter le débat dans l'espace éducatif.

Les manuels de la troisième génération

Les manuels de la troisième génération sont le fruit de la réforme de 2002 qui se présente sous la forme d'un curriculum qui veut se démarquer des programmes-contenus précédents en adoptant l'approche par compétences et en se référant à l'apport de la didactique d'histoire et à son épistémologie pour développer l'autonomie des apprenants en les mettant dans des situations de construction de la connaissance et d'acquisition d'habiletés. Ces manuels qui abandonnent le récit préconstruit, renoncent-ils pour autant à la version autorisée de l'histoire ? L'exercice à la pensée historique s'accompagne-il par une « pluralité des points de vue et des jugements portés sur le passé »¹⁰⁴ ?

Le manuel, destiné à la classe de brevet (collège)¹⁰⁵, traite l'histoire des XIX et XX siècles et, pour la première fois depuis l'indépendance, l'histoire des autres pays du Maghreb n'est pas abordée dans cette classe. C'est dans un chapitre de ce manuel, intitulé « Le Maroc : la lutte pour l'indépendance et le parachèvement de l'unité nationale », que l'on aborde la question du « *dahir berbère* ».

La construction du récit historique attendue de l'élève est canalisée de façon à ce que le produit corresponde à la version autorisée de l'histoire, véhiculée auparavant par les récits préconstruits des manuels de la première et de la deuxième génération. C'est ainsi que les objectifs cognitifs sont annoncés au début du chapitre et que le plan d'étude est annoncé sous forme de questions à partir d'une photo du roi Mohammed V à son retour de l'exil le 16 novembre 1955, date qui marque la fin

¹⁰³ Ivi, pp. 64-70.

¹⁰⁴ Riemenschneider (dir.), *Images d'une Révolution*, cit., p. 706.

¹⁰⁵ M.A. Kadiri (coord.), *Manar Lijtimaiyyar*, 3^{ème} année du collège, Manuel de l'élève, en arabe, Top Edition, Casablanca 2005.

du protectorat : Quelles sont les étapes de l'occupation ? Comment les Marocains ont-ils fait face à cette occupation jusqu'à l'indépendance ? Quelles sont les étapes du parachèvement de l'unité territoriale ? Pour répondre à chaque question, une unité d'apprentissage lui est consacrée avec des documents à l'appui.

C'est dans la première activité de la deuxième unité d'apprentissage, consacrée à la deuxième question, que le « *dahir berbère* » est abordé d'une manière succincte. L'activité en question soumet à l'élève le texte suivant : « Celui qui le réduit (le mouvement nationaliste) au mouvement politique organisé, conscient de son plan d'action visant à faire échec au programme colonial d'assimilation, date son début le 16 mai 1930, jour des manifestations populaires hostiles à la promulgation du *dahir berbère*. Mais il est évident que ces manifestations houleuses, dont les échos se sont répandus à travers le monde musulman, prouvent que les foules marocaines sont attachées à l'unité de la patrie, à la souveraineté du *shrâ'*]loi islamique[et aux prérogatives du roi. De telles manifestations ne peuvent relever d'un comportement spontané suscité par des circonstances passagères »¹⁰⁶. Il est demandé à l'élève: 1. de faire connaître le mouvement national marocain et son contexte historique; 2. de relever l'événement qui a déclenché ce mouvement et le faire connaître à partir du paragraphe dédié au glossaire¹⁰⁷; 3. de montrer les réactions des Marocains au *dahir* du 16 mai 1930 et leur signification.

Le manuel, destiné à la classe de terminale (lycée)¹⁰⁸, traite seulement de l'histoire du xx siècle et intègre l'histoire des autres pays du Maghreb. C'est dans un chapitre portant le même intitulé que dans le manuel précédent « Le Maroc : la lutte pour l'indépendance et le parachèvement de l'unité nationale », que l'on aborde la question du « *dahir berbère* ». On y retrouve le texte attribué à Abdallah Laroui et au lieu de la définition donnée au « *dahir berbère* » dans le glossaire, on soumet les articles 2, 5 et 7

¹⁰⁶ Ivi, p. 59. Ce texte est extrait d'un ouvrage intitulé *Introduction à l'histoire du Maroc moderne*, coordonné par Abdelhak El Merini, Ministère de la Culture. Date ? La date de la référence n'est pas donnée. L'extrait en question est attribué à Abdallah Laroui dans son ouvrage *Les origines sociales et culturelles du nationalisme marocain*. Une exploration minutieuse de cet ouvrage ne nous a pas permis de trouver le texte original.

¹⁰⁷ On renvoie à la définition du « *dahir berbère* » donnée dans le petit glossaire en bas page : « décret-loi, promulgué par les autorités coloniales françaises le 16 mai 1930, qui a décidé d'excepter les tribus amazighes de la justice marocaine islamique et les soumettre au droit coutumier et aux tribunaux français, l'objectif étant de porter un coup à l'unité du peuple marocain ».

¹⁰⁸ M.A. Kadiri (coord.), *Fi Rihab Attarikh*, 2^{ème} année du cycle baccalauréat, Manuel de l'élève, en arabe, Top Edition, Casablanca 2005.

du dit *dahir* à la lecture de l'élève avec pour objectif de : 1. préciser la date du début du mouvement national au Maroc et nommer l'événement qui l'illustre ; 2. expliciter les implications de cet événement et les utiliser dans l'explication du début du mouvement national ; 3. discuter le contenu du *dahir* "berbère" et émettre son opinion à son sujet.

Que Conclure ?

Rappelons d'abord que l'enseignement de l'histoire fut l'une des premières disciplines à être arabisées au lendemain de l'indépendance. Et si aujourd'hui il est question de revenir au français pour enseigner les matières scientifiques, pour l'histoire et autres sciences sociales et humaines il n'en est pas question. C'est que dans le processus d'arabisation, il y a moins la volonté d'annihilation de la présence culturelle étrangère que la recherche d'une référence unique, à travers la langue et la culture, pour une identité culturelle nationale transcendant les identités multiples qui caractérisent la société marocaine. L'objectif, implicite, est la réduction de la dichotomie arabophones/ amazighophones par l'arabisation de ces derniers, substituant ainsi à une identité plurielle l'image d'une entité monolithique. Ce souci s'est exprimé jusqu'à une date récente par une politique linguistique et culturelle uniformisante. Depuis la création de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM) en 2001 et la dernière réforme de l'enseignement (2002), la langue amazighe, considérée désormais comme une langue nationale, commence à être enseignée dans une partie des établissements marocains aussi bien pour les élèves amazighophones qu'arabophones. Mais il s'agit d'une langue enseignée et non d'une langue d'enseignement.

On retrouve, tout au long du discours des manuels d'histoire le souci de construire une image homogène de l'identité nationale transcendant la diversité linguistique et culturelle qui la caractérise. L'on comprend donc la permanence du traitement du *dahir* du 16 mai 1930 dans les manuels des trois générations, pour sa capacité à jeter l'interdit sur toute tentative de division d'ordre ethnique ou culturel au sein de la nation marocaine. On rappelle les événements de protestation contre un tel *dahir*, pour mettre l'accent sur l'unité du peuple marocain et sa cohésion. L'élève est convié à se reconnaître dans une identité nationale, creuset de fusion des différents éléments ethniques, et par là même, à étouffer en lui toute tendance d'identification particulariste. Si l'on considère que les Marocains sont immunisés contre tout danger de division d'ordre ethnique depuis le « *dahir berbère* », on peut voir dans l'évocation répétée de

ce *dahir* un désir de reproduction de cette immunité, une sorte de vaccin de rappel¹⁰⁹. La référence à la pratique coloniale vise à créer chez l'élève une dynamique réprimante et culpabilisante. Elle vise également à refouler en lui toute impulsion particulariste non conforme à l'idéal commun national tel qu'il est véhiculé par les manuels.

C'est sans doute contre l'effet culpabilisateur du récit nationaliste ou du récit scolaire que le récit amazigh se soulève. Le premier est mû par le désir de la mise en scène du rôle des leaders nationalistes dans la lutte pour l'indépendance en valorisant la lutte politique urbaine au détriment de la résistance armée rurale. Il est mû aussi par un programme politique d'arabisation. Face à un idiome sacralisé par la religion, le seul à être officialisé par la Constitution jusqu'à 2011, le tamazight et l'arabe parlé sont relégués au rang de dialectes. Les Amazighs se sont soulevés contre cette dichotomie langue/dialecte porteuse d'une hiérarchisation arbitraire qui transmue la différence culturelle en inégalité, situant la culture véhiculée par la langue arabe au niveau de l'universel et celle véhiculée par le tamazight et l'arabe parlé au niveau du "folklore", du "vulgaire", du "populaire". C'est cette aspiration à la reconnaissance de la langue et de la culture amazighes qui est derrière la lecture du mouvement amazigh du « *dahir berbère* », considéré comme une chaîne qui entrave sa marche.

MOSTAFA HASSANI IDRISSE

Université Mohammed v, Rabat, Maroc, *mostafabi@hotmail.com*

ABDELAZIZ ETTAHIRI

Université Mohammed v, Rabat, Maroc, *tahiri_74@yahoo.fr*

¹⁰⁹ C'est le roi Hassan II qui déclarait le 28-8-1980 à l'occasion des *Journées de l'Éducation Nationale* tenues à Ifrane : « La culture berbère est une réalité : elle est incontestable et elle est pour nous un objet de fierté [...] Nous n'avons pas de complexe à cet égard. Si certains États éprouvent des craintes, à ce sujet, pour notre part, grâce à Dieu, nous avons été immunisés dès les années trente » (allusions à l'Algérie et au « *dahir berbère* »), M. Schimi, *Citations de S.M. Hassan II*, SMER, Rabat 1981, p. 172.



La decolonizzazione nei manuali di storia italiani per le scuole secondarie di secondo grado: 1990-2020

di *Ariela Desio*

Decolonisation in Italian History Textbooks for the Upper Secondary School: 1990-2020

This paper explores the way in which decolonisation and the events surrounding it are presented in Italian history textbooks for the final year of Upper secondary school. Two main problems will be tackled: the reasons that caused decolonisation and the political and economic state in which ex-colonies found themselves once independence was achieved. Special attention will be paid to the place occupied by independence movements in the narrative of the decolonisation process. In so doing, it will be possible to assess the ways in which non-European societies are pictured in historical discourse. The paper ends with a brief description of the Italian historiographic context as it unfolds through the investigation on the textbooks.

Keywords: Decolonisation, History Didactics, World History, Textbooks, History of Africa.

Gli ultimi trent'anni costituiscono un osservatorio interessante per quanto riguarda le dinamiche che hanno coinvolto l'insegnamento della storia nelle scuole secondarie superiori italiane, a causa del susseguirsi di riforme dei programmi scolastici. La presente indagine mira a verificare se in questo arco di tempo i progressi della ricerca storica sui processi di decolonizzazione, che hanno coinvolto Asia e Africa, abbiano avuto un impatto più o meno rilevante sulla scrittura e l'aggiornamento dei manuali¹.

¹ Gli anni '90 costituiscono uno snodo centrale per quanto riguarda la riforma scolastica italiana. Dopo anni di tentativi bloccati, prende avvio una riforma del sistema scolastico che coinvolge anche i programmi di storia. Tali programmi saranno soggetti alle riscritture dei vari governi che si susseguiranno negli anni. Per un approfondimento delle

Un'indagine che ha come oggetto il contenuto di un manuale scolastico di storia deve prendere in considerazione il contesto del tutto specifico nel quale il manuale si colloca, non solo in quanto prodotto destinato ad un mercato particolare, ma anche in qualità di testo storico *sui generis* che richiede un ripensamento della storia accademica, una selezione delle “rilevanze” che convoglia nella forma della cosiddetta “storia generale”². Questi elementi influiscono fortemente nella scrittura e nell'aggiornamento di un manuale.

La ricerca è stata compiuta su di un campione di sedici manuali: i testi più recenti sono stati selezionati consultando le liste dell'Associazione Italiana Editori, nelle quali è possibile individuare i manuali più adottati anno per anno, mentre la selezione dei manuali meno recenti è stata fatta basandosi su ricerche precedenti³.

vicende legate alle riforme scolastiche degli ultimi trent'anni, con particolare attenzione ai programmi di storia, si rimanda a L. Cajani, *I recenti programmi di storia per la scuola italiana*, vol. 11, Laboratorio dell'ISPE, 2014; Id., *La storia mondiale e la scuola italiana. Cronaca della commissione De Mauro*, in A. Brusa - L. Cajani, *La storia è di tutti*, Carocci, Roma 2008, pp. 248-85; L. Cajani, *Le vicende della Didattica della Storia in Italia*, in *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, a cura di E. Valsertiati, InFieri, Palermo 2019, pp. 121-30.

² Per il concetto di “storia generale” si veda: I. Mattozzi, *La storia generale scolastica come chiave di comprensione del mondo attuale: archeologia del presente e concettualizzazioni chiave*, in *Il Presente e le sue storie. Come insegnare una nuova Storia generale*, a cura di E. Perillo, Mnamon, Milano 2019; Id., *La storia generale scolastica: come rinnovarla?*, in *Una nuova storia generale da insegnare*, a cura di L. Coltri, D. Dalola, M. Rabitti, Mnamon, Milano 2018; Id., *Una nuova storia generale scolastica per comprendere il mondo e agire da cittadini globali*, in “I Quaderni di Clio '92”, 16, 2017.

³ Questo è l'elenco dei manuali analizzati, destinati all'ultimo anno del ciclo di studi dei Licci: A. Banti, *Il Senso del tempo. 1900 – oggi*, vol. 3, Laterza, Roma-Bari 2012; G. Borgognone - D. Carpanetto, *L'idea della storia. Il Novecento e il Duemila*, vol. 3, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano-Torino 2017; A. Brancati - T. Pagliarani, *Dialogo con la storia. L'età contemporanea*, vol. 3, La Nuova Italia, Firenze 2012; Id., *La Storia rete e nodi. Il Novecento*, vol. 3, La Nuova Italia, Firenze 1999; A. De Bernardi, S. Guarracino, *I saperi della storia. Il Novecento*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano 2006; A. Desideri - M. Themelly, *Storia e storiografia. Dalla Prima guerra mondiale alle soglie del Duemila*, vol. 3, G. D'Anna, Messina - Firenze 1989; T. Detti, N. Gallerano, G. Gozzini, G. Greco, G. Piccini, *La società moderna e contemporanea. Dal dopoguerra ai nostri giorni*, vol. 6, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1997; G. Gentile, L. Ronga, A. Rossi, *Tempi e temi della storia. Il Novecento e l'inizio del XXI secolo*, vol. 3, La Scuola, Milano 2013; A. Giardina, G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Guida alla storia. Dal Novecento ad oggi*, vol. 3, Laterza, Roma-Bari 2001; Id., *L'età contemporanea: storia documenti e storiografia*, vol. 3, Laterza, Roma-Bari 1993; Id., *Nuovi Profili storici. Dal 1900 a oggi*, vol. 3, Laterza, Roma-Bari 2012; Id., *Storia. Dal 1900 a oggi*, vol. 3, Laterza, Roma-Bari 2010; A. Guasco - F. Traniello, *Storia di mille anni. Dall'imperialismo alla globalizzazione*, vol. 3, Sei

La decolonizzazione, in quanto processo di lunga durata che ha coinvolto diversi attori in diversi contesti geografici, si presta ad un'osservazione interessante dal punto di vista storiografico, poiché non solo è difficilmente collocabile in un racconto storico dalla prospettiva eurocentrica, ma si pone in relazione con un ambito storiografico in forte rinnovamento, che è giunto alla considerazione dell'impossibilità di studiare tali fenomeni attraverso una sola lente di osservazione e presta un'attenzione particolare al conferire l'opportuno spazio di *agency*⁴ ai singoli attori in campo⁵.

Nello specifico, l'attenzione è stata posta su due questioni fondamentali: le cause e i fattori alla base del processo di decolonizzazione e la fase postcoloniale all'indomani dell'emancipazione dei paesi ex-colonie, con particolare riguardo al contesto africano.

Tali argomenti sono affrontati nei manuali destinati all'ultimo anno delle scuole superiori di secondo grado, nei quali il racconto storico prende avvio dai primi decenni del xx secolo per concludersi con gli avvenimenti in rapporto più stretto con l'attualità. Questa impostazione deve la sua origine alla riforma voluta dall'ex ministro dell'Istruzione Luigi Berlinguer nel 1996, con l'intenzione di valorizzare l'insegnamento della storia contemporanea dandole più spazio rispetto al precedente assetto dei programmi⁶. Il metodo di indagine guarda alle ricerche già compiute sui manuali scolastici italiani che hanno approfondito, in particolar modo, le tematiche riguardanti il colonialismo italiano⁷.

Editrice, Torino 2004; S. Luzzatto - G. Alonge, *Dalle storie alla storia. Dal Novecento a oggi*, vol. 3, Zanichelli, Bologna 2016; M.L. Salvadori - F. Tuccari, *L'Europa e il mondo nella storia. XIX - XXI Secolo*, Loescher, Torino 2004; V.N. Zamagni, *Una storia globale. Storia economia e società. Il Novecento e oggi*, vol. 3, Le Monnier Scuola, Milano 2015.

⁴ Per il concetto di *agency* riporto la definizione di Stefania De Pretis che la definisce come la "capacità di azione all'interno di precisi vincoli strutturali" (cf. S. De Pretis, *Tra «agency» e differenze. Percorsi del femminismo postcoloniale*, in "Studi Culturali", 2, 2005, p. 260.

⁵ Cfr. E. Buettner, *Europe after Empire: Decolonization, Society and Culture*, Cambridge University Press, Cambridge 2016, p. 498.

⁶ Cfr. Decreto del Ministro della Pubblica Istruzione 4 novembre 1996, n. 682: *Modifiche delle disposizioni relative alla suddivisione annuale del programma di Storia*.

⁷ Cfr. M. Brondino - A. Di Giovine (a cura di), *Colonialismo e neocolonialismo nei libri di storia per le scuole medie inferiori e superiori*, Franco Angeli, Milano 1987; A. Brusa, *Manuali del tempo presente*, in S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini, *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 257-68; L. Cajani, *Colonialism and Decolonization in History Textbooks for Italian Upper Secondary School*, in *The Colonial Past in History Textbooks. Historical and Social Psychological Perspectives*, eds. K.V. Nieuwenhuys - J.P. Valentim, IAP, Charlotte NC 2018; N. Labanca, *Sussurri e grida*,

Più in generale, l'analisi dei manuali è stata compiuta alla luce delle recenti critiche alle impostazioni eurocentriche nel dibattito internazionale e che solo nel caso degli Stati Uniti sono state convertite in reale pratica didattica⁸. Da questo punto di vista tale ricerca può contribuire a mettere in luce la situazione particolare del contesto italiano in relazione a tale dibattito.

La decolonizzazione nei manuali scolastici: le basi del processo

L'osservazione della narrazione delle cause e dei fattori alla base del processo di decolonizzazione mostra un modello comune nel modo di illustrare l'argomento, che sembra rifarsi a quello che Wolfgang Reinhard chiama un "triangolo di forze": «un movimento nazionalista autoctono forte, una potenza coloniale disposta a cedere, una situazione internazionale favorevole alla decolonizzazione»⁹. Ovviamente questa spiegazione, come inteso dallo stesso Reinhard, si pone come linea interpretativa generale, che va valutata nei singoli contesti di applicazione. In ogni caso, per uno studio sintetico «del processo complessivo e l'approccio analitico ai singoli casi in cui esso si frantuma»¹⁰ il riferimento a questi tre elementi torna utile nel rappresentare un quadro d'insieme che tenga conto dei vari fattori in campo.

Come indicato da Anna Maria Gentili, non sempre la storiografia ha valutato attentamente tutti gli elementi che hanno giocato un ruolo fondamentale nell'avvio del processo. Alcuni tagli interpretativi hanno reso l'immagine complessiva del fenomeno isolando i vari fattori e quindi proponendo un'interpretazione che vedeva il "centro" come unico responsabile dell'emancipazione delle colonie, o al contrario un'interpre-

e silenzi. I manuali scolastici italiani, le colonie, la Libia coloniale, in Id. (a cura di), *La Libia nei manuali scolastici italiani (1911-2001)*, Isiao, Roma 2003.

⁸ Nel corso degli anni '80 il dibattito statunitense sui programmi scolastici per la storia portò alla pubblicazione nel 1994 dei *National Standards for History*, una nuova proposta incentrata su di una prospettiva mondiale della storia, in risposta alla messa in discussione da parte di alcuni gruppi etnici non europei del precedente modello sostanzialmente eurocentrico. I National Standards introdussero la *World History* nelle classi statunitensi come materia a scelta. Cfr. L. Cajani, *L'insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria: appunti per un dibattito*, in "Dimensioni e problemi della ricerca storica", 2, 2004, pp. 319-40.

⁹ W. Reinhard, *Storia del colonialismo* (1996), (ed. it. Einaudi, Torino 2002), p. 309.

¹⁰ B. Bagnato, *L'Europa e il mondo. Origini, sviluppo e crisi dell'imperialismo coloniale*, Le Monnier, Firenze 2006, p. 122.

tazione tutta basata sull'azione delle "periferie" come uniche attrici della liberazione¹¹. L'una o l'altra opzione non rendono giustizia alla serie di intrecci e congiunture che portano a realizzare la complessità del fenomeno. D'altronde, come afferma Gian Paolo Calchi Novati,

la decolonizzazione sconta l'aporia di essere un grande processo dal basso per l'emancipazione e la liberazione dei popoli colonizzati e nello stesso tempo una riaggregazione vigilata dall'alto per redistribuire il potere in base ai rapporti di forza sanciti dalla guerra¹².

In linea generale, quasi tutti i manuali presentano un elenco dei fattori alla base del processo che racchiude tutti gli elementi indicati.

Un elemento assodato è il fatto che gli Stati europei uscirono indeboliti dal secondo conflitto mondiale tanto da permettere il rafforzamento dei movimenti indipendentisti. Intorno a questa premessa comune ruotano le altre cause che vengono presentate in maniera più o meno approfondita in un manuale o in un altro.

Il manuale di Desideri/Themelly mette in luce come la Prima guerra mondiale sia stata decisiva per il mutamento dei rapporti tra colonizzati e colonizzatori in Asia, mentre per l'Africa il maturare di una coscienza anticoloniale si colloca nella fase subito dopo la Seconda Guerra mondiale¹³. Non manca però di sottolineare come un insieme di fattori diversi contribuirono all'avvio del processo:

Al processo di decolonizzazione [...] concorsero molteplici fattori: le correnti ideologiche e politiche operanti negli stessi paesi colonizzatori, i progressi civili raggiunti dalle popolazioni coloniali, i movimenti nazionalistici sbocciati in Asia e Africa, l'azione degli organismi internazionali (la Società delle Nazioni prima, la Organizzazione delle Nazioni Unite dopo), l'atteggiamento anticolonialistico degli Stati Uniti e dell'Unione Sovietica¹⁴.

Vengono così qui elencati una serie di elementi che anticipano i successivi approfondimenti e che rimangono utili come quadro generale.

¹¹ A.M. Gentili, *Il leone e il cacciatore: storia dell'Africa sub-sahariana*, Carocci, Roma 1995, p. 315.

¹² G.P. Calchi Novati - P. Valsecchi, *Africa: la storia ritrovata. Dalle prime forme politiche alle indipendenze nazionali*, Carocci, Roma 2005, p. 293.

¹³ Desideri - Themelly, *Storia e storiografia. Dalla Prima guerra mondiale alle soglie del Duemila*, cit., p. 1071.

¹⁴ Ivi, p. 1079.

I manuali di De Bernardi/Guarracino, Giardina/Sabbatucci/Vidotto, Gentile/Ronga/Rossi e Zamagni presentano tra i diversi fattori il calcolo del peso economico costituito dal mantenimento delle colonie all'indomani del conflitto. Il De Bernardi/Guarracino, in particolare, sottolinea come gli Stati europei capirono la maggiore convenienza di mantenere un controllo economico indiretto piuttosto che un controllo politico diretto, ponendo così le premesse per la fase neocoloniale. Il manuale di Zamagni afferma che la consapevolezza del peso economico che costituivano le colonie «faticava a farsi strada tra i contemporanei, per i quali le colonie rappresentavano anche un punto di forza sul piano geopolitico e un motivo d'orgoglio nazionalista»¹⁵.

Il fatto che in Asia la presenza del Giappone fosse stata determinante è evidenziato nei manuali di Desideri/Themelly, Detti e altri, Brancati/Pagliarani, Salvadori/Tuccari, Borgognone/Carpanetto, Luzzatto/Alonge e De Bernardi/Guarracino. Questo perché il Giappone andò sostituendosi alla presenza europea in Asia e la politica espansionistica da esso avviata costituì un fattore di ribellione e rafforzamento dei movimenti autoctoni.

Alcuni manuali sottolineano il fatto che l'Europa, avendo fatto pressione sulle colonie perché partecipassero al conflitto, non poteva ignorare tale contributo nel dopoguerra. Il Brancati/Pagliarani ricorda che le madrepatrie dovettero chiedere alle colonie

grandi quantità di uomini e di mezzi, concedendo in cambio la promessa di una futura maggiore autonomia politica ed economica, sulla base di quegli stessi principi di libertà, di uguaglianza e di giustizia sociale per i quali si combatteva sui fronti di tutto il mondo contro le forze coalizzate del nazifascismo e dell'imperialismo giapponese¹⁶.

Anche il Detti e altri mette in evidenza come «l'appoggio dei popoli coloniali alla lotta contro il nazismo diventava sempre più rilevante e meritava il prezzo di questi riconoscimenti»¹⁷.

¹⁵ Zamagni, *Una storia globale. Storia economia e società. Il Novecento e oggi*, cit., p. 232.

¹⁶ Brancati - Pagliarani, *Dialogo con la storia e con l'attualità. L'età contemporanea*, cit., p. 456.

¹⁷ Detti, Gallerano, Gozzini, Greco, Piccinni, *La società moderna e contemporanea. Dal dopoguerra ai nostri giorni*, cit., p. 45.

A riguardo nel testo di Luzzatto/Alonge leggiamo:

durante la Seconda guerra mondiale il contributo dei popoli colonizzati allo sforzo militare degli Alleati era stato cospicuo: soldati algerini, tunisini, marocchini avevano preso parte alla riconquista della penisola italiana insieme con le truppe angloamericane, e alla liberazione della Francia sotto il comando del generale de Gaulle; allo stesso modo, almeno due milioni di indiani avevano servito tra le file dell'esercito britannico nei primi anni Quaranta. Uomini che avevano lottato per la salvezza di un'imposta madrepatria, fianco a fianco con gli europei bianchi, a guerra finita rivendicarono – per lo meno – parità di diritti civili e politici. Ma ancora più significativamente si diffuse, nei paesi colonizzati, l'aspirazione al raggiungimento di una piena autonomia¹⁸.

Alcuni manuali danno molto peso all'influenza del contesto bipolare. Banti ne mette in luce l'importanza nel contesto asiatico, mentre sotto-linea come l'Africa ne fu meno influenzata in termini di emancipazione. Nel manuale di Salvadori/Tuccari, invece, si afferma che non tutta la comprensione del processo è riconducibile alle logiche bipolari.

Il testo di Luzzatto/Alonge pone altresì molta attenzione al ruolo svolto dagli Stati Uniti nel contesto della decolonizzazione e ne evidenzia la crescente influenza nello scenario mondiale:

All'indomani della Prima guerra mondiale, benché il loro intervento fosse stato determinante per la risoluzione del conflitto, gli Stati Uniti di Wilson non avevano ancora raggiunto una supremazia tale da poter provocare (o accelerare) il declino del colonialismo franco-britannico. Ma nel 1945 lo stato di prostrazione dell'Europa, l'ormai matura leadership statunitense, e la volontà di non abbandonare tra le braccia dei sovietici le popolazioni dei paesi emergenti, spinsero gli Stati Uniti ad appoggiare il processo di smantellamento dei possedimenti coloniali europei in Asia come in Africa¹⁹.

Il principio wilsoniano di autodeterminazione dei popoli è citato anche nel Giardino/Sabbatucci/Vidotto (2010) che sottolinea come la sua applicazione nella forma del "mandato" fosse fortemente voluta dagli Stati Uniti alla conferenza di pace di Versailles. I testi di Zamagni e Gentile/Ronga/Rossi lo citano come responsabile dello sviluppo di un «vivace orgoglio nazionalista» dei popoli colonizzati (Zamagni) o come alla base dello «slancio anticoloniale tra le due guerre mondiali» (Gentile/Ronga/Rossi).

¹⁸ Luzzatto - Alonge, *Dalle storie alla storia. Dal Novecento a oggi*, cit., p. 356.

¹⁹ *Ibid.*

Si può evidenziare che tutti i manuali esaminati elencano tra i vari fattori l'azione dei movimenti nazionalisti, ma che allo stesso tempo non tutti spiegano allo stesso modo la genesi di tali movimenti. Ad esempio, nel manuale di Banti (2012), l'azione dei movimenti nazionalisti è considerata la base fondamentale del processo e viene spiegato che la ricerca dell'indipendenza fu condotta «da dirigenti e movimenti che combinano tradizioni e culture locali con modelli di organizzazione politica e quadri ideologici di matrice occidentale»²⁰. In seguito, si chiariscono le varie istanze che differenziano questi gruppi nel contesto asiatico. Più in generale Banti sottolinea:

In nessun modo il rapporto tra Occidente e altre parti del mondo è unilaterale. Ogni singola esperienza di opposizione politica compiuta in Asia, in Africa o in America latina rielabora in forma autonoma idee che vengono dall'Occidente, ibridandole però con tradizioni politiche, filosofiche e religiose locali²¹.

Questo approccio nel considerare tali movimenti non solo decisivi nel processo di emancipazione, ma capaci di una rielaborazione in forma autoctona dell'influenza esterna, conferisce alle realtà locali dinamismo e toglie l'alone di staticità con il quale verrebbero altrimenti rappresentate se si citasse solo il contributo delle idee occidentali alla formazione dei movimenti nazionalisti.

Anche il Guasco/Traniello sottolinea che i ceti dirigenti nazionali si erano formati nel contatto con l'Occidente «pur conservando profondi legami con le tradizioni culturali indigene»²², e che allo stesso tempo avevano operato «una mediazione tra la cultura occidentale e le proprie culture d'origine»²³.

Similmente nel De Bernardi/Guarracino leggiamo:

I movimenti nazionalisti che presero le mosse negli anni cinquanta furono legati all'azione di forti personalità locali, formatesi in Occidente: in Gran Bretagna Jomo Kenyatta, il padre del Kenya indipendente; negli Stati Uniti Kwame Nkrumah (Ghana) e Nnamdi Azikiwe (Nigeria); in Francia Leopold Senghor (Senegal). Essi furono l'espressione del lento emergere di nuovi ceti più moderni,

²⁰ Banti, *Il Senso del tempo. 1900 – oggi*, cit., p. 441.

²¹ Ivi, p. 247.

²² Guasco - Traniello, *Storia di mille anni. Dall'imperialismo alla globalizzazione*, cit., p. 292.

²³ *Ibid.*

maggiormente consapevoli delle enormi difficoltà e delle contraddizioni in cui si dibattevano i popoli africani, per i quali l'indipendenza significava anche fare i conti con le proprie tradizioni culturali locali da un lato e con la cultura occidentale dall'altro²⁴.

Anche in questo caso viene messo in luce il connubio tra elementi esterni e radici locali nel processo di formazione dei futuri leader.

In maniera diversa viene introdotta l'azione dei movimenti indipendentisti nel Brancati/Pagliarani (1999), dove l'origine della formazione dei movimenti per l'indipendenza viene attribuita solo al contatto con i colonizzatori e alle comuni esperienze di lavoro e di studio:

il diretto contatto con i colonizzatori e le comuni esperienze di studio e di lavoro ebbero una parte importante nella formazione del movimento indipendentista, contribuendo a distruggere il mito della superiorità dell'Occidente e a diffondere fra le popolazioni colonizzate il desiderio di emanciparsi e di conquistare la libertà²⁵.

Nell'edizione del 2012 del Brancati/Pagliarani il discorso sui movimenti di indipendenza viene però ampliato:

già nella prima metà del xx secolo, sono nati dei movimenti indipendentisti, i cui principali esponenti spesso si sono formati nelle "metropoli", con percorsi di studio e di lavoro comuni a quelli dei colonizzatori. Questi leader asiatici e africani sono dunque portatori di una duplice cultura, quella di origine e quella occidentale²⁶.

In questa edizione la presentazione delle origini dei movimenti indipendentisti appare dunque più completa e meno sintetica rispetto alla precedente.

Ancora diverso l'approccio di Detti e altri, che evita di dare un quadro generico della formazione dei gruppi indipendentisti e chiarisce le loro origini e le istanze in base al contesto. Così in Asia:

L'idea di una guerra di ispirazione rivoluzionaria condotta nelle campagne, una analisi marxista dello sfruttamento coloniale e la sovrapposizione di obiettivi

²⁴ De Bernardi - Guarracino, *I saperi della storia. Il Novecento*, cit., p. 510.

²⁵ Brancati - Pagliarani, *La storia rete e nodi. Il Novecento*, cit., p. 233.

²⁶ Id., *Dialogo con la storia. L'età contemporanea*, cit., p. 456.

sociali e nazionali costituirono la piattaforma di numerosi movimenti di liberazione anti imperialista²⁷.

Per l’Africa invece gli autori mettono in evidenza il carattere ideologico e culturale delle rivendicazioni nelle colonie francesi che combinava «ideali panafricani [...] con quelli del socialismo»²⁸, mentre nelle colonie inglesi «l’indipendenza venne raggiunta da partiti e movimenti con un più accentuato carattere etnico, spesso privo di risvolti ideologici precisi»²⁹.

Per il Giardina/Sabbatucci/Vidotto (2010; 2012), lo sviluppo dei movimenti indipendentisti è determinato da vari elementi:

la partecipazione alla Grande Guerra, il contatto con altri popoli e con altre culture politiche fortemente imbevute di ideali nazionali e democratici, la consapevolezza di aver maturato nuovi diritti e di aver mutato i rapporti di forza con i colonizzatori³⁰.

Per l’Asia, il testo sottolinea l’influenza del messaggio antimperialista proveniente dalla Russia rivoluzionaria e in generale l’eco del principio di autodeterminazione dei popoli di Wilson. L’aspirazione all’indipendenza è mossa quindi da cause esterne, da valori “nazionali e democratici”, mentre nell’edizione del 1993 non si accennava alla nascita e alla formazione dei movimenti per l’indipendenza.

L’influenza degli ideali nazionali è messa in luce anche dal manuale di Zamagni, che spiega come le truppe coloniali che parteciparono alla Prima guerra mondiale «ascoltarono i proclami nazionalisti e in certi casi furono vittima di episodi di razzismo, come se fossero inferiori rispetto ai pari grado europei»³¹, e di qui maturarono quello che l’autrice definisce un «vivace orgoglio nazionalista»³², che acquisì «una declinazione extraeuropea»³³.

Per il De Bernardi/Guarracino la nascita dei partiti nazionalisti a cavallo tra le due guerre deve molto allo sviluppo di una nuova coscienza

²⁷ Detti, Gallerano, Gozzini, Greco, Piccinni, *La società moderna e contemporanea. Dal dopoguerra ai nostri giorni*, cit., p. 47.

²⁸ Ivi, p. 58.

²⁹ *Ibid.*

³⁰ Giardina, Sabbatucci, Vidotto, *Storia. Dal 1900 a oggi*, cit., p. 273.

³¹ Zamagni, *Una storia globale. Storia economia e società. Il Novecento e oggi*, cit., p. 232.

³² *Ibid.*

³³ *Ibid.*

anticoloniale e anticapitalista. Il crollo dei prezzi delle materie prime aveva aggravato il saccheggio di queste da parte dei paesi dominanti. Questa situazione favorì la formazione dei movimenti per l'indipendenza riconducibili «ad un unico denominatore comune», che il testo identifica con «l'aspirazione a rientrare in possesso delle risorse del proprio paese e, più in generale, la diffusione di una più matura coscienza anticoloniale»³⁴.

In alcuni manuali si accenna solamente alla presenza dei gruppi nazionalisti e al loro ruolo nel processo di emancipazione, non ne viene approfondita l'origine e non ne vengono spiegati i caratteri. Questo si può riscontrare nei manuali di Salvadori/Tuccari e di Gentile/Ronga/Rossi, che parlano solo dello sviluppo di un «sentimento nazionale» tra le due guerre nelle colonie. Il discorso sulla formazione dei movimenti per l'indipendenza è nella maggior parte dei casi molto sintetico, anche laddove si vuole mettere in evidenza le peculiarità di questi a seconda dei contesti.

Un manuale con un approccio differente a questo tema è il Desideri/Themelly, che dedica ampio spazio al discorso sui movimenti per l'indipendenza sia in Africa che in Asia, mettendo in luce, in particolar modo, la loro formazione e il ruolo che ebbero nell'avvio del processo di decolonizzazione, ponendosi quindi in controtendenza rispetto alla più comune prospettiva eurocentrica. Si tratta di un manuale innovativo per l'epoca, perché dà molto spazio alla storiografia. Ogni argomento viene infatti presentato attraverso documenti storiografici diversi. Nel testo troviamo spiegato il ruolo fondamentale svolto dai movimenti indipendentisti nel processo di emancipazione delle colonie attraverso le parole di Geoffrey Barraclough³⁵:

Non vi è dubbio che a questo grandioso rovesciamento contribuirono sia le pressioni esterne, sia la mutata situazione delle potenze europee nel mondo. Ma le pressioni esterne, pur spiegando abbastanza bene la precipitosa ritirata finale, in fondo non fecero altro che affrettare quel processo di disgregazione già in atto: esse non avrebbero prodotto risultati così vistosi, se non vi fossero stati all'interno delle colonie movimenti rivoluzionari pronti ad approfittare delle difficoltà in cui si dibattevano i governi imperialisti. Più decisivi, in fondo, di quanto non fosse il gioco reciproco delle pressioni politiche, furono altri due fattori: il primo dei quali, l'assimilazione di idee, di tecniche, di istituzioni occidentali, da potersi ritorcere contro le potenze occupanti, avvenne in modo tale che superò quasi tutte le previsioni europee. Il secondo fattore fu la vitalità e la capacità di rinnovamento dimostrata da certe società

³⁴ De Bernardi - Guarracino, *I saperi della storia. Il Novecento*, cit., p. 502.

³⁵ G. Barraclough, *Guida alla storia contemporanea* (1964¹), (ed. it. Laterza, Bari 1971).

troppo affrettatamente liquidate dagli europei con l'appellativo di stagnanti, decrepite e moribonde³⁶.

Il manuale torna sulla stessa tematica ponendo la questione dell'influenza che ebbero le idee occidentali nella formazione dei movimenti nazionalisti con un testo di Carlo Giglio³⁷:

[...] le élites o gli évolués, si formarono nelle scuole pubbliche o degli ordini religiosi in colonia e quindi nelle università inglesi e francesi [...]. Fu in queste scuole e università che si imbevettero di nozioni e principi del tutto sconosciuti alle loro tradizioni tribali. [...] In Europa appresero i concetti di libertà, di nazionalità, di indipendenza, di rappresentanza politica, che poi dovevano rivendicare per i propri paesi contro la madrepatria. In altre parole, la loro formazione nazionalistica fu opera delle stesse potenze coloniali³⁸.

Il testo che introduce questo documento sottolinea infatti come il processo di decolonizzazione fu involontariamente avviato dalle potenze coloniali che inizialmente sottovalutarono l'influenza che le idee occidentali di libertà e democrazia avrebbero avuto sulle colonie.

Il manuale propone poi un ulteriore approfondimento sull'influenza del socialismo in Africa con un brano di Albert Mabileau e Dimitri Lavroff, che spiega che cosa si intenda per socialismo africano e in che modo i principi del socialismo siano stati assorbiti e riadattati alla realtà locale³⁹:

Il socialismo in Africa si differenzia sia dal socialismo che noi abitualmente definiamo democratico sia dal marxismo. È profondamente originale, perché risulta da uno sforzo di adattamento dei grandi temi classici del socialismo alla realtà africana. I socialisti africani non hanno voluto applicare le nozioni importate direttamente dall'Europa occidentale o dall'Unione Sovietica, ma hanno voluto creare una nuova ideologia partendo da un quadro sociale, economico e culturale proprio⁴⁰.

³⁶ Desideri - Themelly, *Storia e storiografia. Dalla Prima guerra mondiale alle soglie del Duemila*, cit., p. 1076.

³⁷ C. Giglio, *Colonizzazione e decolonizzazione*, Padus, Cremona 1971.

³⁸ Desideri - Themelly, *Storia e storiografia. Dalla prima guerra mondiale alle soglie del Duemila*, cit., pp. 1079-80.

³⁹ D.G. Lavroff - A. Mabileau, *Le pouvoir politique en Afrique noire*, in "L'Afrique noire contemporaine", 5, Paris 1968.

⁴⁰ Desideri - Themelly, *Storia e storiografia. Dalla Prima guerra mondiale alle soglie del Duemila*, cit., p. 1081.

Sullo stesso tema è proposto un documento di Julius Kambarage Nyerere, una voce non europea, che definisce il socialismo africano un socialismo autoctono e ne spiega le caratteristiche peculiari⁴¹. Un quadro che contribuisce a chiarire le dinamiche di assimilazione di principi e valori estranei ad una società.

Alle considerazioni fin qui presentate si può aggiungere un'altra osservazione emersa dall'analisi dei fattori che determinarono l'avvio del processo. Cinque manuali su sedici aggiungono al "triangolo di forze", citato in precedenza, la valutazione delle motivazioni che contribuirono a far sì che il processo in Asia si attuasse prima e con più rapidità rispetto alla decolonizzazione africana. Tra i vari fattori presentati, ovvero il diverso contesto geografico asiatico meno "controllabile" dalle potenze occidentali, la presenza giapponese (De Bernardi/Guarracino), l'interesse degli Stati Uniti a sostituirsi all'Europa in Asia (De Bernardi/Guarracino) e la scarsa preparazione dei movimenti anticoloniali in Africa (Borgognone/Carpanetto; Banti), quasi tutti i testi fanno riferimento ad un ulteriore elemento che considera il peso di un retroterra culturale diverso in Asia rispetto all'Africa.

Il Borgognone/Carpanetto afferma che la struttura tribale delle società africane «con la loro complessa articolazione e frammentazione, gli antagonismi, la diffusa presenza di gruppi nomadi»⁴² rese più difficile l'azione dei movimenti nazionalisti. Le società africane non costituivano di fatto una "nazione" preesistente in senso occidentale, e proprio a causa della frammentarietà dei gruppi esistenti, ai quali si sovrapposero le dinamiche coloniali, fu molto difficile per i movimenti di liberazione creare il "collante" per una lotta all'unisono.

La composizione delle società africane come fattore di rallentamento è messa in luce anche dal De Bernardi/Guarracino per il quale

le caratteristiche delle società africane, nelle quali la variegata articolazione etnica e tribale, con il suo inevitabile corollario di antagonismi in parte fomentati dagli stessi colonizzatori, si combinava con la diffusa presenza del modo di vita nomade, risalente a tempi remoti⁴³.

⁴¹ J.K. Nyerere, *Ujamaa. The basis of African Socialism*, in Id., *Freedom and Unity*, Oxford University Press, London - Nairobi 1967.

⁴² Borgognone - Carpanetto, *L'idea della storia. Il Novecento e il Duemila*, cit., p. 607.

⁴³ De Bernardi - Guarracino, *I saperi della storia. Il Novecento*, cit., p. 509.

A ciò il testo aggiunge «lo scarso dinamismo politico dei movimenti anticoloniali africani rispetto a quelli asiatici» e lo attribuisce al fatto che i gruppi dirigenti asiatici si dimostrarono «più colti e preparati» poiché «esprimevano un più elevato grado di sviluppo raggiunto dalle culture asiatiche rispetto a quelle dell’Africa nera»⁴⁴.

Banti afferma infatti che in Asia la decolonizzazione avvenne molto prima poiché «più strutturata e tenace è stata la resistenza antimperialista già nei decenni precedenti alla seconda guerra mondiale»⁴⁵.

Un discorso simile è presente nel testo di Giardina/Sabbatucci/Vidotto (2010), nel quale si afferma che in Asia

l’organizzazione politica e la struttura sociale erano più avanzate. L’Asia, infatti, era stata sede di antiche e raffinate civiltà e di religioni millenarie, era ricca di un importante patrimonio etico-filosofico e legata a un sistema di valori e di costumi che aveva saputo recepire gli influssi europei senza perdere la propria identità, era inoltre forte di tradizioni nazionali consolidate da antichissima data⁴⁶.

In questo testo si aggiunge poi il fatto che le campagne asiatiche si trovavano a uno stadio più avanzato rispetto alle «primitive società tribali africane»⁴⁷.

La fase postcoloniale: tra governi instabili e neocolonialismo

La trattazione dei temi riguardanti la fase postcoloniale riguarda maggiormente la situazione in Africa all’indomani dell’indipendenza. Si possono evidenziare due tipi di problematiche che investirono i mondi post-coloniali e che i manuali mettono in luce: l’insediamento di regimi dittatoriali fortemente instabili e il neocolonialismo di tipo economico.

Da un’osservazione generale emerge come il modo di presentare queste due problematiche si ponga in due modi differenti. Alcuni manuali presentano la situazione delle ex-colonie nella fase post indipendenza introducendo l’instaurazione dei regimi dittatoriali e il neocolonialismo senza ricollegarli alle dinamiche coloniali. Il problema del sottosviluppo

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ Banti, *Il Senso del tempo. 1900 – oggi*, cit., p. 441.

⁴⁶ Giardina, Sabbatucci, Vidotto, *Storia. Dal 1900 a oggi*, cit., p. 379.

⁴⁷ *Ibid.*

in Africa è generalmente presentato come un dato scollegato dal precedente discorso su colonialismo e decolonizzazione. Si può individuare, invece, un altro gruppo di manuali che presentano un discorso più ampio, direttamente collegato con il processo di decolonizzazione, per il quale l'instaurazione di regimi autoritari si comprende solamente se posta in stretta connessione con il passato coloniale e con una più approfondita conoscenza delle realtà dei paesi africani. In questo caso, anche il problema del sottosviluppo e della dipendenza finanziaria viene ricollegato in parte allo stato di ex-colonie.

Nel primo gruppo si collocano, ad esempio, i testi di Brancati/Paglierani (1999) e Salvadori/Tuccari, che presentano la questione del neocolonialismo con la stessa impostazione. Il Brancati/Paglierani afferma che molti paesi afroasiatici,

privi di tecnologia e di cultura scientifica, avevano bisogno di capitali e di manodopera qualificata per poter far fruttare le proprie risorse e per avviare così un processo di modernizzazione⁴⁸.

In questo modo fu possibile per i paesi occidentali tornare ad investire nelle ex-colonie.

Nell'edizione del 2012 il Brancati/Paglierani aggiunge al discorso sul neocolonialismo la constatazione che un'economia basata sulle monoculture non favoriva lo sviluppo. In questo modo «i paesi decolonizzati ricalcavano un vecchio schema coloniale, ritrovandosi legati da rapporti svantaggiosi simili a quelli a cui avevano tentato di sottrarsi»⁴⁹. In questa edizione gli autori aggiungono, rispetto all'edizione precedente, il discorso sull'instaurazione di regimi dittatoriali:

Ai problemi economici si coniugarono anche derive autoritarie [...] Subito dopo l'indipendenza si assistette, in molti paesi decolonizzati, alla diffusione di istituzioni democratiche e rappresentative, spesso basate sul suffragio universale. Ma i leader che avevano guidato i movimenti per l'indipendenza, una volta diventati capi di stato e di governo, adottarono in molti casi politiche di indirizzo autoritario, che portarono alla soppressione del sistema dei partiti a favore di un partito unico⁵⁰.

⁴⁸ Brancati - Paglierani, *La storia rete e nodi. Il Novecento*, cit. p. 233.

⁴⁹ Id., *Dialogo con la storia. L'età contemporanea*, cit., p. 478.

⁵⁰ Ivi, p. 479.

Il testo non spiega concretamente i motivi alla base di questa svolta, né il contesto nel quale si attuarono queste dinamiche.

Il Salvadori/Tuccari presenta il problema del neocolonialismo affermando che i paesi afroasiatici, una volta ottenuta l'indipendenza, si dimostrarono

deboli economicamente, bisognosi di aiuto ai fini del proprio progresso produttivo e, nel caso dei paesi più poveri (il cosiddetto Quarto Mondo), sovente nella necessità di ricevere immediati rifornimenti dagli stati più ricchi e sviluppati per evitare la morte per fame di centinaia e migliaia e talvolta milioni di persone⁵¹.

Inoltre, questo manuale evidenzia come in Africa, soprattutto in Algeria, in Etiopia e in Somalia, a seguito dell'indipendenza si instaurarono regimi dittatoriali. Le vicissitudini politiche di alcuni paesi mettono in luce le caratteristiche dei regimi ma nonostante che il discorso sul dopo indipendenza in Algeria, Etiopia e Somalia sia presentato in dettaglio (ad esempio si narrano le vicende di Mariam Mengistu in Etiopia e quelle di Siad Barre in Somalia), non vengono chiarite le motivazioni alla base dell'insediamento di regimi dittatoriali, lasciando come unica premessa la constatazione che, con l'emancipazione, i paesi africani videro accrescere le loro difficoltà economiche e politiche⁵².

Il Borgognone/Carpanetto afferma:

era stato proprio lo sviluppo del mondo ricco, con la dominazione coloniale o con lo sfruttamento indiretto, ad avere contribuito a rendere drammatiche le condizioni in cui versava il Sud del mondo⁵³.

Ma non aggiunge una spiegazione di come la dominazione coloniale abbia influito sulle nuove forme di sfruttamento e sull'instaurazione di governi instabili.

Nel secondo gruppo di manuali troviamo il Desideri/Themelly che dà questa una definizione di neocolonialismo:

Per neocolonialismo si intendono tutti quei rapporti politici ed economici volti a perpetuare o a ristabilire il controllo economico e lo sfruttamento da parte di una grande potenza sui territori già sottoposti al proprio dominio⁵⁴.

⁵¹ Salvadori - Tuccari, *L'Europa e il mondo nella storia. XIX - XXI Secolo*, cit., p. 527.

⁵² Ivi, p. 533.

⁵³ Borgognone - Carpanetto, *L'idea della storia. Il Novecento e il Duemila*, cit., p. 611.

⁵⁴ Desideri - Themelly, *Storia e storiografia. Dalla Prima guerra mondiale alle soglie del Duemila*,

Questa definizione fa da introduzione ad un brano di Jack Woddis che spiega come i paesi dominanti mirarono a mantenere le ex-colonie in uno stato di dipendenza economica, investendo in determinati settori rispetto ad altri (ad esempio nelle imprese minerarie piuttosto che nelle attività manifatturiere) e favorendo governi deboli disposti a collaborare⁵⁵.

Il testo di Luzzatto/Alonge introduce il discorso sul neocolonialismo nel contesto della decolonizzazione africana. Spiega come molti paesi all'indomani dell'emancipazione rimasero legati ai paesi colonizzatori attraverso l'adesione al Commonwealth o all'Union française:

Francia e Gran Bretagna si garantirono così l'esercizio di una significativa influenza economica e culturale, instaurando una forma di "neocolonialismo": benché non più controllate direttamente, le economie degli Stati africani – retti da classi dirigenti che avevano studiato nelle scuole e nelle università europee – rimasero dipendenti dal mercato mondiale e dalle esigenze delle multinazionali occidentali⁵⁶.

Il contesto bipolare è nuovamente messo in luce in questo manuale per evidenziare come Stati Uniti e URSS influenzarono politicamente le ex colonie all'indomani dell'indipendenza, spesso favorendo regimi corrotti ed inefficienti. Non viene però spiegata la genesi dei regimi dittatoriali e la loro instaurazione.

Un approccio più organico, rispetto alle narrazioni fin qui presentate, è quello riscontrabile nel testo di Detti e altri:

In molti casi gli stati coloniali erano [...] creazioni geografiche artificiali che sommarono tra loro etnie e culture eterogenee: la lingua coloniale era spesso la lingua ufficiale, l'unica in grado di collegare e unificare il paese. La rivendicazione dell'indipendenza non poteva quindi basarsi su una nazione preesistente; essa era piuttosto il prodotto delle élite intellettuali e professionali che collaboravano con la potenza coloniale [...] Questa fragilità di base dei vari movimenti nazionali, resa manifesta dalla conservazione anche dopo l'indipendenza della lingua e dei confini del precedente stato coloniale, ha lasciato spazio ad un doppio ordine di dinamiche. Il primo è quello di un'endemica violenza tribale, che è stata spesso causa di involuzioni autoritarie dei paesi africani [...] La stabilità politica è apparsa poco compatibile con il pluripartitismo, che è spesso diventato

cit., p. 1084.

⁵⁵ Cfr. J. Woddis, *An Introduction to Neo-colonialism. The New Imperialism in Asia, Africa & America*, International Publishers, New York 1967.

⁵⁶ Luzzatto - Alonge, *Dalle storie alla storia. Dal Novecento a oggi*, cit., p. 376.

strumento di rappresentanza su base etnica e quindi veicolo di rivendicazioni eversive [...] Il secondo effetto della fragilità dei nuovi stati africani è quello della penetrazione sotterranea di forme neocoloniali di subordinazione⁵⁷.

Il discorso qui presentato si pone come una visione d'insieme delle problematiche politiche ed economiche per spiegare il passaggio dalla fase coloniale alla fase postcoloniale. In questo senso è spiegata "l'eredità del colonialismo" come principale fattore dell'instaurazione di regimi dittatoriali e una delle cause della nuova dipendenza economica.

Un simile discorso è presente in Banti:

Tra la fine degli anni Cinquanta e i primi anni Sessanta la maggior parte dei paesi africani conquista l'indipendenza, costruendo Stati che hanno spesso assetti piuttosto artificiali. Si tratta infatti di "assemblaggi" di gruppi etno-linguistici spesso assai differenti, la cui unità è fissata dai confini delle precedenti aree coloniali e dalla cultura di derivazione occidentale [...] In questo contesto non sorprende che gli Stati africani postcoloniali abbiano spesso il carattere di dittature autoritarie [...] A complicare definitivamente il quadro concorrono anche gli interventi diretti o indiretti delle maggiori potenze occidentali, che cercano di assicurarsi lo sfruttamento delle principali risorse economiche degli Stati africani indipendenti⁵⁸.

Anche in questo caso il discorso sulla situazione postcoloniale parte dalla constatazione del legame dei nuovi stati indipendenti con il precedente assetto coloniale. Il discorso collega l'elemento politico a quello economico, alla base dei quali si trova la debolezza dei gruppi dirigenti, a sua volta determinata dalla costituzione di stati fittizi su realtà diverse preesistenti.

Un'altra narrazione che ragiona sulle cause alla base dei nuovi assetti politici degli stati ex-colonie è quella presentata da Giardina/Sabbatucci/Vidotto:

Sul piano delle istituzioni politiche la democrazia parlamentare di tipo europeo si affermò solo in pochi paesi. Le ragioni furono molteplici: il peso di una tradizione diversa; il fatto che l'Europa aveva mostrato in Asia e in Africa non il suo volto liberale, ma quello autoritario del governo coloniale; il carattere delle dirigenze locali, espressione di élite numericamente esigue, spesso cresciute nelle file delle forze armate, e non di borghesie mature, radicate nella società;

⁵⁷ Detti - Gallerano - Gozzini - Greco - Piccinni, *La società moderna e contemporanea. Dal dopoguerra ai nostri giorni*, cit., p. 59.

⁵⁸ Banti, *Il senso del tempo, 1900 - oggi*, cit., p. 528.

la difficoltà di avviare un processo di sviluppo partendo da condizioni di grave arretratezza economica. [...] Il risultato fu quindi la prevalenza di regimi di stampo autoritario⁵⁹.

In seguito, in riferimento al contesto africano, si afferma:

Per ottenere l'indipendenza i leader nazionalisti avevano finito con l'accettare le frontiere e gli stessi apparati amministrativi ereditati dall'epoca coloniale. Del resto, non esistevano facili alternative [...] Rispetto alla frammentazione delle società tradizionali africane, l'organizzazione statale appariva come un principio di aggregazione più avanzato e consentì in effetti un significativo ridimensionamento del potere dei capi-tribù. D'altro canto, era inevitabile che il tentativo di imporre strutture da Stato-nazione a popolazioni eterogenee per etnia, religione, lingua e tradizioni incontrasse difficoltà formidabili. Allo stesso modo il ricalco delle istituzioni democratiche europee, non poteva essere che di breve durata. Nella maggioranza dei casi, infatti nel giro di pochi anni questi istituti lasciarono il posto a regimi militari di stampo autoritario. All'instabilità politica si aggiungeva una condizione di grave instabilità economica, che rischiava di provocare una rinnovata dipendenza dai paesi industrializzati, attraverso aiuti economici non sempre disinteressati⁶⁰.

In questo caso, il passaggio dal regime coloniale attraverso il mantenimento delle stesse istituzioni per poi giungere al conseguente stabilirsi di regimi dittatoriali è spiegato gradualmente e la base rimane sempre il rapporto con l'ex regime coloniale. Il Giardina/Sabbatucci/Vidotto del 2010 (e 2012) aggiunge, rispetto all'edizione del 1993, delle considerazioni sulle origini della crisi politica ed economica, chiarendo che «per ottenere l'indipendenza, i leader nazionalisti avevano finito con l'accettare le frontiere e gli stessi apparati amministrativi ereditati dall'epoca coloniale»⁶¹. Difatti l'organizzazione statale era vista come più avanzata rispetto alle società tribali africane e non esistevano d'altronde facili alternative. Questa imposizione della forma statale a popolazioni eterogenee non poteva però applicarsi senza grandi difficoltà. A ciò si sarebbe aggiunta la debolezza economica che avrebbe portato a forme di neocolonialismo.

Le cause alla base dell'instabilità politica e del neocolonialismo sono individuate da Zamagni «nell'impreparazione alla democrazia di gran parte delle popolazioni africane, ancora culturalmente legate a tradizioni

⁵⁹ Giardina, Sabbatucci, Vidotto, *Storia. Dal 1900 a oggi*, cit., p. 379.

⁶⁰ Ivi, p. 389.

⁶¹ *Ibid.*

arcaiche e tribali o, quando più moderne, maturate all'interno di logiche di sopraffazione coloniale»⁶².

A seguire, il testo aggiunge un'osservazione sul carattere economico dei futuri assetti:

La fragilità delle istituzioni democratiche dei nuovi stati, in molti casi presto evolute in dittature, e l'inconsistenza delle elaborazioni politico-culturali autoctone – con l'eccezione del panafricanismo e del movimento della negritudine, che rivendicavano l'orgoglio di essere neri – portarono l'Africa ad essere emblema mondiale del sottosviluppo⁶³.

Nella spiegazione qui presentata non appare chiaro il nesso tra le elaborazioni ideologiche autoctone e il sottosviluppo di carattere economico. L'affermazione si ricollega al discorso sull'instabilità politica tramite la constatazione della fragilità dei governi dei nuovi stati. Non si accenna ai motivi del passaggio alle dittature, ma il problema è individuato nella difficoltà di ricezione delle istituzioni democratiche in Africa a causa dell'esistenza di società arcaiche e tribali e della conformazione statale ereditata dal colonialismo.

Conclusioni

Nel complesso, le questioni storiografiche scelte per l'analisi della decolonizzazione sono presenti, anche se in alcuni casi in misura minore, in tutti i manuali analizzati. Da uno sguardo generale non risulta che vi siano stati mutamenti significativi nel modo di narrare tali argomenti nell'arco degli ultimi trent'anni. Si possono solo rilevare delle variazioni nell'approccio narrativo e in alcune linee interpretative che variano a seconda del testo analizzato.

Tutti i manuali danno un quadro generale dei fattori alla base del processo di decolonizzazione, che si inquadra agevolmente in quel «triangolo di forze» individuato da Reinhard. La nostra indagine mette però in luce come le osservazioni più rilevanti riguardino il modo di presentare l'elemento autoctono come protagonista o quale semplice spettatore del processo di emancipazione delle colonie. Alcune differenze tra i manuali emergono soprattutto nel determinare quanto peso ebbero i movimenti per l'indipendenza nell'avvio del processo e nel delineare la formazione di base dei futuri gruppi dirigenti locali.

⁶² Zamagni, *Una storia globale. Storia economia e società. Il Novecento e oggi*, cit., p. 407.

⁶³ *Ibid.*

Si può osservare come l'elemento che Calchi Novati definisce "dal basso"⁶⁴ sia sempre considerato tra i fattori responsabili dell'avvio del processo di decolonizzazione, ma come la sua nascita sia spesso ricondotta al contatto con le ideologie occidentali, presentando l'Occidente come il protagonista indiscusso del fenomeno. La vicenda si costruisce, in questo caso, in modo unilaterale.

L'indagine sulla fase postcoloniale ha rilevato alcune linee comuni nel presentare la situazione politica ed economica delle ex-colonie. In alcuni manuali si può rilevare come la mancata affermazione dello Stato democratico sia spesso addotta come causa del disordine politico ed economico all'indomani dell'emancipazione. La forma dello stato-nazione è presentata come l'unica risorsa per le colonie e costituisce il parametro di raffronto con le società tribali e tradizionali che caratterizzano la realtà locale. L'esistenza della società tribale è indicata come fattore di rallentamento e di immobilismo. Così le classi dirigenti, spesso definite "impreparate" ad accogliere la democrazia, perché ancora ferme ad un'impostazione "tribale ed arcaica" della società, sono la causa della situazione precaria dopo l'indipendenza. La mancata adesione alla forma democratica appare come una scelta della nuova dirigenza e la causa del collasso economico e politico.

Un altro elemento osservato in molti manuali è l'omissione del rapporto tra passato coloniale e la fase successiva all'indipendenza. L'assenza di un collegamento tra le due fasi fa sì che la situazione postcoloniale venga presentata come un momento nel quale le ex-colonie chiedono aiuti economici esterni per avviare l'economia del paese ed instaurano regimi dittatoriali, senza spiegare le questioni alla base di tali scelte. Viene quindi a mancare una riflessione sulle conseguenze del mantenimento di confini che non tenevano conto della situazione etnica locale, o comunque non viene messa in evidenza la presenza di infrastrutture, monoculture e trasporti, esclusivamente pensate per lo sfruttamento delle risorse durante la fase coloniale piuttosto che per un mirato sviluppo locale.

Questo è ancor più evidente nella presentazione della questione del sottosviluppo, alla quale i manuali dedicano quasi sempre un paragrafo in discontinuità con la questione coloniale. L'Africa, in questo caso, appare come immobile in uno stato di crisi economica che deriva dalla richiesta di aiuti esterni e dal forte indebitamento con i paesi più sviluppati economicamente.

⁶⁴ Calchi Novati - Valsecchi, *Africa: la storia ritrovata. Dalle prime forme politiche alle indipendenze nazionali*, cit., p. 293.

La formazione dei movimenti indipendentisti è messa in luce in quasi tutti i manuali sottolineando l'influenza che le idee occidentali ebbero sui colonizzati e con saltuari accenni al ruolo dell'elemento locale. In alcuni casi, nelle riedizioni di uno stesso testo è stato operato un ripensamento dell'importanza dell'elemento locale inserendo l'accenno alle "radici culturali locali", ma senza modificare la struttura narrativa originaria.

Alcuni manuali sono più attenti rispetto ad altri nel trattare questi elementi locali e analizzano in maniera più approfondita le realtà extra-europee. Nei manuali di Desideri/Themelly, Detti e altri e Banti, ad esempio, è evidente l'attenzione a mettere in luce come i futuri ceti dirigenti locali furono fortemente attivi nel riplasmare le influenze occidentali senza perdere di vista le proprie radici culturali. In questo modo emerge la volontà di conferire un maggiore spazio di azione e di autonomia ai movimenti indipendentisti.

Il mantenimento di una fondamentale prospettiva eurocentrica nei manuali induce però ad ulteriori considerazioni.

In prima istanza è necessario considerare il contesto editoriale, poiché se è vero che l'affermazione di una storiografia solida influenza l'ambito didattico, bisogna tener conto anche del fatto che in un manuale giocano un peso determinante le richieste di mercato e l'influenza dei media⁶⁵.

L'osservazione dei manuali qui effettuata mostra il ritorno costante di una struttura di base che da un approccio centrato prevalentemente sulla storia nazionale è passata al racconto della storia europea, allargando di tanto in tanto i confini per includere le storie di altri paesi, ma di fatto lasciando intatta l'impostazione originaria⁶⁶.

La necessità di non modificare un testo, che da un lato ha costituito un buon oggetto di vendita e che dall'altro costituisce un comodo riferimento (soprattutto nel caso dei *long seller*), fa sì che anche laddove vi sia la necessità di inserire nuovi elementi storiografici non avvenga un vero e proprio ripensamento nell'impostazione del discorso.

A questo si aggiunge l'influenza dei media che agisce sul manuale nella misura in cui valorizza alcune questioni più di altre. Nasce così un *trend* che costituisce materia di grande interesse in campo editoriale, poiché dà buona visibilità al prodotto sul mercato.

Se è vero che questa staticità deriva in parte dal rapporto con il settore editoriale, che conosce a fondo il mercato e spinge le istanze più innovative a confrontarsi con un modello di successo già visto e sperimentato, è

⁶⁵ Cfr. E. Zanette, *Comunicare con il manuale*, in *La scuola contemporanea tra scuola e università*, a cura di G. Bosco - C. Mantovani, Rubbettino, Soveria Mannelli 2004.

⁶⁶ Cfr. Ivi, p. 126.

necessario evidenziare il peso del rapporto con la storiografia italiana che rimanendo ancorata al modello eurocentrico, va incontro ad un modello sociale e culturale scolastico che attualmente si dirige nello stesso senso.

In Italia, un tentativo di revisionare i curricula scolastici in senso globale venne fatto dalla commissione De Mauro nel 2000-2001, ma non ebbe successo, anche perché gran parte della comunità accademica percepì questa proposta della come un attacco all'identità nazionale⁶⁷. Giuseppe Ricuperati evidenziò allora come questa resistenza nei confronti di un nuovo paradigma di lettura della storia, quale la *World History*, dipendesse dalla mancata affermazione di tale settore di ricerca nel contesto accademico italiano, in ritardo rispetto alla ricerca internazionale e ai progressi in tale ambito compiuti prevalentemente negli Stati Uniti e in Gran Bretagna⁶⁸. La riforma De Mauro non entrò mai in vigore, e in seguito non sono stati avanzati ulteriori tentativi di revisione in questo senso dei programmi scolastici, anzi, in alcuni casi è stato compiuto un passo indietro.

Il mantenimento di questa prospettiva eurocentrica comporta delle conseguenze nella comprensione dei processi che hanno coinvolto il rapporto dell'Europa con gli altri paesi. La storia precoloniale dei paesi coinvolti appare immobile e statica. Di conseguenza il fallimento delle istituzioni democratiche all'indomani dell'indipendenza è ricondotto nella maggior parte dei manuali a questa staticità preesistente, nonostante che la storiografia abbia preso consapevolezza della "non staticità" di tali società dove il diritto, l'economia e la cultura erano completamente diverse dalle tradizioni europee⁶⁹.

⁶⁷ Nel 2000 iniziavano i lavori della Commissione De Mauro, nominata dal ministro dell'Istruzione per il riordino dei cicli scolastici e la revisione dei programmi. Nelle indicazioni si parlava di "curricoli" e non più di "programmi", con l'intenzione di adottare un'impostazione didattica che privilegia un'idea di apprendimento come processo e non come catalogo di nozioni. L'impostazione che venne data al curriculum di storia assumeva una prospettiva mondiale, in linea con le esigenze di una società multiculturale e sensibile alle riflessioni portate avanti da tempo a livello internazionale sulla necessità di trasferire a livello didattico le acquisizioni della ricerca storica in questo settore. Cfr. L. Cajani, *La storia mondiale e la scuola italiana. Cronaca della commissione De Mauro*, in A. Brusa - L. Cajani, *La storia è di tutti*, Carocci, Roma 2008, pp. 248-85.

⁶⁸ G. Ricuperati, *A proposito di "Whose History?" e di uso pubblico della storia. Lo scontro sui piani di studio negli Stati Uniti (e in Italia)*, in "Rivista storica italiana", 115, 2003, pp. 733-79.

⁶⁹ Sul piano storiografico si è andato sviluppando un filone italiano di studi africani che insiste sulla necessità di approfondire la storia dell'Africa in totale autonomia: «la storia dell'Africa come somma di accadimenti e di trasformazioni, di influenze fra i due termini del problema (ovviamente la storia coloniale *d'antan* non è tanto disposta a riconoscere la soggettività dei paesi e dei popoli africani e quindi la reciprocità del rapporto), non può essere scissa in una dimensione europea (l'Inghilterra, la Francia o l'Italia in Africa) e in una dimensione africana (i valori e le tradizioni o gli istituti dei paesi africani)» (G.P. Calchi Novati, *Alla ricerca di una storia. Il colonialismo italiano e*

Alla base di questa scarsa attenzione per le realtà locali e la superficialità con il quale vengono rappresentate anche quando sono coinvolte in prima linea nelle vicende internazionali, si colloca il mancato riconoscimento della soggettività dei paesi conquistati e la scarsa conoscenza del passato precoloniale degli stessi, che, in particolar modo per l’Africa, difficilmente è narrato nei manuali scolastici. L’esempio della storia africana è lampante: la storia dell’Africa entra nei testi scolastici soltanto in merito al rapporto con l’Europa ed in generale dalla fase dell’imperialismo ottocentesco in poi, salvo qualche sporadico accenno alla storia del continente in relazione alla tratta degli schiavi in epoca moderna. Il limite di un approccio simile è evidente nel ritorno di alcuni temi nel corso della storia novecentesca che richiederebbero un approfondimento del passato degli altri paesi per capire le vicende oggetto di studio ed evitare rappresentazioni eurocentriche delle dimensioni extra-europee.

L’obiezione avanzata più frequentemente in merito ai contenuti dei programmi scolastici di storia riguarda l’impossibilità di racchiudere millenni di vicende storiche mondiali in un testo scolastico o in un programma ministeriale. Senz’altro la limitatezza dei tempi scolastici impone una selezione rigida dei contenuti, ma ciò non va ad inficiare l’adozione di una prospettiva più ampia per la storia generale, capace di inglobare al suo interno le varie istanze di una società in costante cambiamento.

In passato la storia generale è stata tacciata di parzialità e considerata inutilizzabile ai fini didattici⁷⁰. Eppure, questa prospettiva storica ha dimostrato di essere flessibile, di poter adattarsi ai tempi e di essere l’unica idonea ad una comprensione globale dei processi storici. Alla storia generale spetta oggi il compito di rispondere ai quesiti delle società in cambiamento, rinnovandosi e rimodulando i propri confini.

ARIELA DESIO

Istituto Vincenzo Pallotti, Roma, desioariela@gmail.com

l’Africa, in “Altreitalie”, 42, 2011). Per una panoramica degli studi africani in Italia: M. Lenci, *Dalla storia coloniale alla storia dell’Africa*, in *Il mondo visto dall’Italia*, a cura di A. Giovagnoli - G. del Zanna, Guerini e Associati, Milano 2004, pp. 107-21.

⁷⁰ Si veda al riguardo il dibattito scaturito dall’articolo di Edoardo Grendi sulla rivista “Quaderni Storici” nel 1979. Grendi, in quell’occasione, affermava che la storia generale era vincolata alla sua origine storicista e che l’unica soluzione per l’insegnamento della disciplina era rendere conto della sua frammentarietà, abbandonando ogni aspirazione ad una sintesi totale. All’articolo rispondevano in molti, tra i quali Ivo Mattozzi che si avviava a considerare invece la storia generale come unica soluzione per una didattica efficace. Cf. E. Grendi, *Del senso comune storiografico*, in “Quaderni Storici”, vol. 14, 41, 2, 1979, pp. 698-707; I. Mattozzi, *Contro il manuale, per la storia come ricerca. L’insegnamento della storia nella scuola secondaria*, in “Italia contemporanea”, 131, 1978, pp. 63-71.



Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica. Tecniche e problemi di insegnamento fra innovazione e tradizione di *Antonio Brusa*

Textbooks, Lectures and Primary Sources as Tools of Historical Literacy. Teaching Methods and Problems between Innovation and Tradition.

Textbooks, lectures and workshops on primary sources constitute the most common teaching tools in history education since the 19th century. They embody conventional as well as more updated aspects of the history of schooling. This paper examines them in the light of “historical literacy”, a notion that has recently broadened the inquiry’s scope of scholarship on history education. The paper argues in favour of a “historical grammar” that may be more inclusive than actual models of historical literacy.

Keywords: Historical Literacy, Textbook, Primary Sources, Teachers Preliminary Training.

La differenza visibile fra un insegnante innovativo e uno tradizionale (quale che sia il significato che si dà a questi due aggettivi) appare nella loro cassetta degli attrezzi. In quella tradizionale vediamo la lezione, il manuale e l’interrogazione. Quella innovativa si distingue per la molteplicità degli strumenti, che vanno dai documenti, ai giochi, all’ambiente, al dialogo con le diverse agenzie culturali del territorio, all’uso dei media e delle enormi riserve della rete. Si tratta, a volte, di una distinzione ingannevole. Ci sono molti insegnanti “tradizionali” che arricchiscono il loro programma con film o visite a musei; e molti “innovativi” che usano documenti o escursioni sul territorio come pretesti per ennesime lezioni frontali. In particolare, nella situazione italiana, caratterizzata da una professionalità informale appresa prevalentemente dall’esperienza, da sforzi individuali o da qualche corso saltuario, non è agevole individuare profili nettamente tradizionali o innovativi, dal momento che prevalgono

professionalità ibride¹. Verosimilmente, più che le differenze visibili, contano quelle invisibili: e, in particolare, la cultura didattica che presiede all'uso di questi strumenti. In questo lavoro cercherò di descrivere gli strumenti più consueti di questa cassetta – il manuale, la lezione e i documenti – soffermandomi sulle modalità d'uso e sugli approcci didattici che si addicono a un profilo di insegnante innovativo, nell'accezione che a questo aggettivo la ricerca didattica internazionale dà ormai concordemente: un professionista che ha come obiettivo quella che Peter Lee, con vari altri studiosi di didattica della storia, ha proposto di chiamare l'alfabetizzazione storica (*historical literacy*), cioè l'insieme di conoscenze e di capacità che permette agli allievi di “pensare storicamente”². Al tempo stesso, cercherò di mostrare come questi strumenti costituiscano un buon punto di vista per mettere in luce alcuni aspetti critici della ricerca attuale sull'alfabetizzazione storica.

¹ A. Cavalli - G. Argentin (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna 2010; M. Angvik - B. von Borries (eds.), *Youth and History. A comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, Körber-Stiftung, Hamburg 1997. Per quanto riguarda la formazione professionale dei docenti italiani, non si può prescindere dalla sua profonda differenza con altre comunità docenti. Per esempio, se Bodo von Borries distingue in Germania tre generazioni di *historical lessons*, riuscendole addirittura a datare (quella orientata ai contenuti, fino al 1972, quella orientata ai problemi fino al 1995, seguita da quella attuale, orientata sulle competenze), l'osservatore italiano dovrebbe fare i conti con un gradiente che, da una fascia di docenti decisamente orientata sui contenuti, giunga a quella orientata sulle competenze. Per quanto riguarda la complicata distinzione fra innovativo e tradizionale in didattica si veda A. Brusa, *Le sfide dell'insegnamento della storia*, in A. Brusa - L. Cajani, *La storia è di tutti*, Carocci, Roma 2008, pp. 13-26.

² P. Lee, *History education and historical literacy*, in *Debates in History teaching*, ed. I. Davies, Routledge, London/New York 2011, pp. 63-72. Marshal Maposa e Johan Wassermann tracciano la storia del concetto di alfabetizzazione storica – nato in ambito linguistico e applicato ad altri contesti, fra i quali la storia, alla fine degli anni '70 – e, come si vedrà in seguito, ne mostrano le diverse interpretazioni, da quella centrata sui contenuti, di Diane Ravitch, a quelle focalizzate sull'uso dei documenti e sulle capacità di ragionamento, rispettivamente di Sam Wineburg e Peter Seixas: *Conceptualising historical literacy: a review of the literature*, in “Yesterday & Today”, 4, 2009, pp. 41-66. Lindsay Gibson, che si sofferma sulle interpretazioni di Sam Wineburg e Peter Seixas, nota come questo concetto venga poco usato in Germania: *La pensée historique – c'est quoi ? 2e partie*, in “Enseignement”, organo della Canadian Historical Association, 14 settembre 2002, <https://cha-shc.ca/fr/enseigner/blogue/la-pensee-historique-cest-quoi-2e-partie-2020-09-14.htm>. Per l'area francofona si veda di M. Hassani Idrissi, *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*, l'Harmattan, Paris 2005, mentre per l'Italia: S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini, *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Franco Angeli, Milano 2020.

Il manuale

Senza ombra di dubbio è lo strumento più usato dagli insegnanti di storia di tutto il mondo. Secondo Jörn Rüsen è «il mezzo più importante nell'insegnamento della storia»³. Un'affermazione del 1992 che riceve ancora oggi ampio consenso. Lo testimoniano non solo le ricerche sul campo, ma anche il fatto che una delle branche più importanti della ricerca didattica internazionale è la *textbook analysis*. Si studiano, in particolare, gli aspetti ideologici e identitari del manuale, le politiche di controllo, la loro inclusività, la veridicità e la diffusione di stereotipi e misconoscenze, le variegate difficoltà di comprensione degli allievi, il modo con il quale vengono presentati i vari periodi, dalla preistoria ai giorni nostri, o singoli problemi, come quello degli stranieri, delle donne, dei soggetti subalterni e così via⁴.

Meno sviluppata è la ricerca sul loro uso. Quando scrissi *Guida al manuale di storia*, nel 1986, mi sentivo piuttosto solo, all'interno di un dibattito che era focalizzato sul dilemma “manuale sì/manuale no”⁵. Ora i dilemmi e i problemi sono fortunatamente altri, ma la rarità dei riferimenti bibliografici ai quali ricorrere non è cambiata di molto⁶. Il modo

³ J. Rüsen, *Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts*, in “Internationale Schulbuchforschung”, 14, 3, 1992, pp. 237-50.

⁴ Negli anni '80 circolavano nella stampa didattica molte griglie di analisi dei manuali, redatte per lo più sulla scorta delle indicazioni contenute in S. Guarracino - D. Ragazzini, *Storia e insegnamento della storia. Problemi e metodi*, Feltrinelli, Milano 1979. La loro diffusione fra gli insegnanti è verosimilmente in connessione con una qualità mediamente alta dei manuali di storia di quel decennio, che è andata purtroppo scemando negli anni successivi. Per quanto riguarda la ricerca sui manuali, il riferimento mondiale è il Georg Eckert Institute for International Textbook Research: una rapida descrizione delle sue attività e della sua storia in E. Fuchs - S. Sammler, *Textbooks between Tradition and Innovation. A Journey through the History of the Georg Eckert Institute*, Georg Eckert Institute, Braunschweig 2016. Un'utile rassegna degli studi in A. Choppin, *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*, in “Educação e Pesquisa”, 30, 3, sett.-dic. 2004, pp. 549-66. Lo stato recente della ricerca si trova in P. Gautschi - C. Bunnenberg (eds.), *School History Textbooks in the 21st Century*, in “Public History Weekly”, marzo 2021. R.J. Paxton ha raccolto una corposa letteratura sulle difficoltà di comprensione dei testi manualistici, particolarmente utile in questo articolo: *A Deafening Silence: History Textbooks and the Students Who Read Them*, in “Review of Educational Research”, 69, 3, autunno 1999, pp. 315-39.

⁵ A. Brusa, *Guida al manuale di storia*, Editori Riuniti, Roma 1986.

⁶ Sono scarse le ricerche sull'uso del manuale, in confronto a quelle relative al suo contenuto. Un'indagine francese con una bibliografia sulle pratiche didattiche in V. Botonnet, *Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique*, in “Journal of education”, 50, 2-3, 2015. É. Hery, *Un siècle de leçons d'histoire: L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Presses universitaires de Rennes, Rennes 1999, cap. 4, *Les pratiques*.

di usare il manuale viene sempre più demandato allo stesso libro e, quindi, alle case editrici, oppure preso di sana pianta dalla produzione pedagogica o di educazione linguistica⁷. È un fenomeno antico. Negli anni '60, infatti, per rispondere al problema dell'incomprensione dei testi, che ormai gli insegnanti denunciavano con forza da quando la scuola era diventata realmente popolare con la riforma della media, gli editori iniziarono a introdurre grassetto, corsivi, titolazioni avvincenti, sommarietti, che accendevano nel professore la speranza che, finalmente, i suoi allievi avrebbero capito quello che leggevano. E, man mano che si è andati avanti, questo apparato si è vieppiù arricchito di esercizi, immagini, attività varie, cronogrammi, schemi e dei sempre più invadenti rimandi alla rete. Per istruire i docenti sul loro uso, i manuali vengono accompagnati da guide corpose, purtroppo spesso ridotte a repertori di esercizi svolti. E, periodicamente, il medesimo testo viene ripresentato in una nuova edizione, con nuovi apparati cartacei e digitali, per un pubblico insegnante che continua a cercare “il manuale che risolva i suoi problemi didattici”⁸.

⁷ Non solo in Italia: Bruce VanSledright nota che gli insegnanti tendono ad attribuire al manuale un'autorità divina, in E. Grossi, *Insegnare storia con il curriculum* Reading like a historian, in “Didattica della storia. Journal of Research and Didactics of History”, 2, 1S, 2020, pp. 257-71: 262. Dal canto suo, l'università del Kansas ha pubblicato un minicorso per insegnare ai docenti ad analizzare i manuali, e liberarsi dalla convinzione che siano dei “testi sacri”: http://www.specialconnections.ku.edu/?q=instruction/strategies_for_accessing_the_social_studies_curriculum/teacher_tools/textbook_analysis. Un atteggiamento che si riflette a specchio in quello degli studenti: Paxton, *A Deafening Silence*, cit.

⁸ A. Brusa, *Il manuale di storia*, La Nuova Italia, Firenze 1991; Id. *Il manuale, uno strumento per la didattica laboratoriale*, in P. Bernardi - F. Monducci, *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, Utet, Torino 2012, pp. 89-97. Per quanto riguarda il problema particolare (per nulla risolto) della rispondenza dei manuali allo stato della ricerca si veda Gautschi e Bunnenberg, *School History Textbooks*, cit. La situazione italiana nel capitolo *I manuali*, in Adorno, Ambrosi, Angelini, *Pensare storicamente*, cit., pp. 207-74, dove Andrea Micciché interviene sui sussidiari, Marco Rovinello sui manuali delle superiori, Antonio Brusa sui manuali e il tempo presente e Vito Loré sui manuali di storia medievale. Lo stesso Loré con Riccardo Rao ha effettuato un'attenta analisi di alcuni manuali di storia medievale: *Medioevo da manuale. Una ricognizione della storia medievale nei manuali scolastici italiani*, in “Reti medievali”, 18, 2, 2017, pp. 304-40. Le analisi dei manuali sono più frequenti per la storia contemporanea, che tuttavia è oggetto solo di rassegne parziali, come A. Gioia, *Guerra, Fascismo, Resistenza. Avvenimenti e dibattito storiografico nei manuali di storia*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2012; L. Gualtieri et al., *C'è manuale e manuale. Analisi dei libri di storia per la scuola secondaria*, Edizioni Sette Città, Viterbo 2010, che si sofferma sugli eventi chiave della Seconda guerra mondiale. Luigi Cajani fa un'analisi puntuale dei manuali nel suo *Il confine orientale italo-jugoslavo a scuola*, in “Italia Contemporanea”, 273, dic. 2013, pp. 576-607; Carla Marcellini e Agnese Portincasa studiano come i manuali trattano gli anni più recenti: *Insegnare gli ultimi settant'anni. Una panoramica sui manuali di storia*

In campo internazionale si sta incominciando a distinguere il manuale-strumento per imparare a ragionare dal manuale-sommario di storia. In Italia, seguendo la lunghissima tradizione del “libro onnivoro”, i due manuali si fondono in un solo volume⁹. È, quindi, necessario che il docente chiarisca a se stesso la natura del proprio lavoro, in modo da usare il versante giusto del manuale. Se, infatti, opta per il sommario, è molto probabile che le attività che il manuale propone saranno incongrue rispetto alla più pertinente sequenza: spiegazione-studio a casa-interrogazione. Se, invece, prevale l’idea che sia una palestra del pensiero storico, allora dovrà chiedersi quali operazioni conviene svolgerci e quali parti del manuale si presteranno meglio allo scopo. In questa seconda opzione, il manuale può servire alla messa in opera delle basi dell’alfabetizzazione storica, in particolare per ciò che riguarda le capacità di uso dei testi (leggere sempre più autonomamente, comprendere, usare le conoscenze, metterle in connessione ecc.)¹⁰. Il primo strumento dell’alfabetizzazione storica di massa, potremmo dire.

Il problema è che, se prendiamo in considerazione le competenze previste nel modello di *historical literacy* proposto da Lee, vediamo che richiedono tutte buone capacità di comprensione del testo. Questa impressione è corroborata dall’analisi delle diverse definizioni di alfabetizzazione avanzate dalla ricerca didattica, che riporto nella comoda sintesi di Maposa e Wasserman¹¹.

per la secondaria di secondo grado, in “Novecento.org”, 17 giugno 2020, DOI: 10.12977/nov335. La stessa Marcellini, infine, analizza i manuali sulla questione della caduta del muro di Berlino: *Il triennio 1989-1991 nella manualistica per la secondaria di secondo grado*, in *Oltre il muro. 1989-2019*, a cura di L. Ziruolo, Falsopiano, Alessandria 2020, pp. 73-92.

⁹ E. Grendi, *Del senso comune storiografico*, in “Quaderni Storici”, 41, 1979, pp. 698-707: osserva come i manuali italiani conservino intatta la narrazione tradizionale, alla quale aggiungono man mano il portato delle nuove storie. Nel mio *Il manuale di storia*, citato sopra, ho ricordato come questo strumento sia composto da nove parti distinte, delle quali il testo – l’unica parte sotto controllo dell’autore – è soltanto una, mentre le altre sono redazionali.

¹⁰ Questo complesso di capacità di base è previsto in un’alfabetizzazione storica che «può anche essere definita nel senso tradizionale di una persona in grado di leggere e scrivere. A questo proposito, l’obiettivo dell’alfabetizzazione storica è consentire agli studenti di leggere i testi di storia in modo critico, di scrivere in modo ponderato e di impegnarsi in discussioni significative sul passato», M.T. Downey - K.A. Long, *Teaching for Historical Literacy: Building Knowledge in the History Classroom*, Routledge, London e New York 2016, p. 8.

¹¹ Maposa - Wasserman, *Conceptualising historical literacy: a review of the literature*, cit.

Tab. 1. Dimensioni dell'alfabetizzazione storica (adattamento mio).

DIMENSIONI DELL'ALFABETIZZAZIONE STORICA	CONOSCENZE FATTUALI, CONCETTI E ABILITÀ RELATIVE ALL'ALFABETIZZAZIONE STORICA	IN SINTESI
Conoscenze	Eventi Narrazioni/Racconti/ visioni della storia	La conoscenza degli eventi è la capacità degli studenti di ricordare eventi del passato. Si intende che lo studente si limita a seguire una grande narrazione o invece segue più narrazioni. Questo concetto è sostenuto da Diane Ravitch e altri storici, difensori della necessità di possedere le “conoscenze indispensabili”.
Comprensione dei concetti	Tempo Cause e conseguenze Rilevanza Giudizio morale Cambiamento e continuità Empatia	Il secondo punto di riferimento dell'alfabetizzazione storica è la comprensione concettuale storica. Questo punto è in gran parte basato sul lavoro di T. Haydn e T. Taylor. Questi concetti vengono chiamati “di secondo livello”, mentre di primo livello sono i concetti come Rivoluzione, Economia, Città, ecc. L'idea che si debba tenere conto anche dei giudizi morali è fortemente contestata da molti studiosi.

DIMENSIONI DELL'ALFABETIZZAZIONE STORICA	CONOSCENZE FATTUALI, CONCETTI E ABILITÀ RELATIVE ALL'ALFABETIZZAZIONE STORICA	IN SINTESI
Lavoro sulle fonti (metodo storico)	Valutare l'affidabilità di una fonte (<i>sourcing</i>) Corroborare Contestualizzare Analizzare Valutare Spiegare	L'applicazione del metodo storico è il terzo parametro di riferimento dell'alfabetizzazione storica. Implica la capacità di lavorare con fonti storiche. In questo elenco si comprende il metodo euristico di Sam Wineburg, articolato in: valutazione della fonte, confronto tra fonti diverse e la loro contestualizzazione. Gli altri tre sotto-obiettivi – analisi, valutazione e spiegazione – si basano sull'indice di alfabetizzazione storica di Taylor.
Coscienza storica		La coscienza storica è la manifestazione di una piena alfabetizzazione storica. Se un allievo sa connettere ragionevolmente passato, presente e futuro, si può affermare che ha raggiunto questo obiettivo. Si basa sulla definizione di storia, elaborata da Jörn Rüsen come “intreccio complesso di passato interpretato, presente percepito e futuro atteso”.
Linguaggio storico		Una componente fondamentale dell'alfabetizzazione storica è la comprensione e l'uso del linguaggio storico. La storia ha un linguaggio complesso. Questo, a sua volta, è fondato su tecnicismi e può essere correlato ad altre discipline come la matematica. (Wasserman e Maposa)

Il problema di questa idea di alfabetizzazione è che costituisce una strettissima porta d'accesso alla palestra della storia. Ad esempio: perché «si costruisca un'immagine razionale del mondo», come scrive Peter Lee e come si legge tra le righe anche della proposta di Diane Ravitch, occorre che l'allievo padroneggi il racconto manualistico nel suo complesso: e quindi, che sia abile nel leggerlo, capirlo, nello sfogliare intelligentemente le pagine del volume, che non abbia problemi nel maneggiare concetti di primo livello (il significato e l'uso corretto di termini quali “popolo”, “città”, “economia”) e di secondo livello, quali i concetti organizzatori del discorso storico, come vuole la proposta di Seixas e Taylor. Se – riducendo le nostre pretese – vogliamo che l'allievo abbia un'idea ragionevolmente sintetica, ad esempio, dei Sumeri, dobbiamo prevedere che sappia svolgere queste operazioni a livello di capitolo e abbia buone capacità di comprensione del testo. Se, infine, ci limitiamo alla didattica spontanea delle scuole, queste capacità risulteranno variamente indispensabili perfino nelle prestazioni che, tradizionalmente, vengono considerate le più elementari: “parlami di”, “dimmi a parole tue quello che hai capito”, “dimmi solo le cose più importanti”.

Applicando la metafora suggerita da Maposa e Wasserman – che l'alfabetizzazione storica è una casa a più piani – queste dimensioni si situano ai piani superiori, mentre una buona parte degli allievi razzola, a volte con fatica, a piano terra. Roger W. Bybee ha tradotto questa metafora in una classificazione che deve preoccuparci¹², perché mostra come gli studiosi di didattica abbiano preso in considerazione solo i livelli superiori (alfabetizzazione concettuale, procedurale e multidimensionale), lasciando, di conseguenza, al di là della soglia della storia gli allievi confinati nei primi tre livelli. Una esclusione dal forte impatto sociale, perché rischia di far ritornare la storia al suo ruolo ottocentesco di materia di formazione per le scuole superiori, preclusa agli allievi delle elementari, delle scuole professionali e, spesso, di quelle tecniche, se non nella forma di raccontino privo di “pensiero storico”.

¹² R.W. Bybee, *Toward an Understanding of Scientific Literacy*, in *Advancing Standards for Science and Mathematics Education: Views From the Field*, ed. K. Comfort, American Association for the Advancement of Science, Washington DC 1999; J. Holbrook - M. Rannikmae, *The Meaning of Scientific Literacy*, in “International Journal of Environmental & Science Education”, 4, 3, luglio 2009, pp. 275-88: 279.

Tab. 2. Livelli dell'alfabetizzazione storica (adattamento mio)

Analfabetismo	Non sa individuare cos'è importante e cosa secondario in un testo
Alfabetizzazione nominale	Conosce i termini ma non sa collegarli in un discorso scientifico, ne conosce a stento il significato
Alfabetizzazione funzionale	Usa il linguaggio scientifico, lo sa usare in un contesto scolastico (per esempio in una prova d'esame), ma non in altre situazioni
Alfabetizzazione concettuale e procedurale	Pratica un uso dei testi e un lavoro sui documenti che richiedono una comprensione approfondita dei testi, sa mettere in relazione i concetti
Alfabetizzazione multidimensionale	Sa connettere passato, presente e futuro, di conseguenza sa connettere il suo sapere storico con eventi, fatti e problemi che appartengono ad altri contesti, anche extrascolastici

Per giunta, alle difficoltà linguistiche che qualsiasi testo propone, occorre aggiungere quelle specifiche di un testo manualistico (e a maggior ragione di un testo storico in generale), per quanto semplice possa essere la sua scrittura. Non tutte sono ben chiare a un docente, al quale fa velo l'abitudine quotidiana, quasi l'assuefazione, allo strumento-manuale. Alcune di queste difficoltà pertengono al linguaggio storico, che è un linguaggio scientifico solo apparentemente naturale, e, proprio per questo motivo, pieno di insidie. Charles Seignobos avvertiva della sua difficoltà i membri del Musée Pédagogique Français, già nel 1907: «Quando gli allievi parlano di geografia, sanno di che cosa parlano, cos'è un fiume, una montagna, una falesia. In storia, al contrario, quando parlano di parlamento, di costituzione, di regime rappresentativo, la maggior parte di loro non sa cosa dice [...] i fatti politici sono invisibili, perché sono psicologici o sociali»¹³. Altre difficoltà dipendono dalla composizione del racconto manualistico, un reale *patchwork* di testi di natura varia (a volte narrativi, a volte esplicativi o descrittivi) ciascuno dei quali richiederebbe cure diverse per l'apprendimento, strategie di memorizzazione differenziate e, dal punto di vista del lettore, la capacità di passare disinvoltamente da un registro a un altro¹⁴.

¹³ A. Prost, *Seignobos Revisited*, in "Vingtième Siècle. Revue d'histoire", 43, 1994, pp. 100-18: 115. Vedi anche i testi segnalati nella nota 12, per i concetti economici e politici.

¹⁴ J.-F. Cardin, *La place du récit dans l'apprentissage de l'histoire*, in *À l'école de Clío, Histoire*

Altre, infine, derivano dalla struttura stessa del volume, che, per quanto si presenti come un racconto unitario, non lo è mai, dal momento che è composto da “pezzi di storia”, spesso di natura storiografica diversa. Ad esempio, un manuale-tipo di prima superiore è il risultato della giustapposizione di elementi di preistoria; di protostoria, quasi sempre del Vicino Oriente; di storia dell’Antico Vicino Oriente; di storia greca. Sono quadri storiograficamente disomogenei difficilmente collegabili narrativamente, che possono essere tenuti insieme solo padroneggiando degli schemi mentali di ordine spazio-temporale sovra-ordinati. L’insegnante che non ha una conoscenza analitica di queste difficoltà non se ne rende conto, e quando, al termine dell’anno scolastico, rivolge al proprio allievo la domanda dettata dalla disperazione – “dimmi almeno che cosa hai capito di tutto il lavoro che abbiamo fatto” – non sa che, al contrario di quello che pensa, gli chiede una sintesi di alto livello.

Sotto la spinta di Tullio De Mauro e delle agguerrite associazioni di educazione linguistica italiane, si sono prodotti diversi approcci efficaci all’apprendimento della lettoscrittura e delle competenze di base per la comprensione del testo. Questa ricerca meritoria pone all’insegnante e al ricercatore di didattica un dilemma insieme teorico, pratico e politico: quello se accettare la logica dei due tempi – prima comprendere il testo e dopo formare il pensiero storico – o se cercare quelle operazioni che siano, al tempo stesso, utili per l’educazione linguistica e per la formazione storica, che aggirino in qualche modo lo scoglio del testo e permettano da subito l’immersione dell’allievo nel “pensare storicamente”.

Il ricco armamentario metodologico della storia ce ne offre – credo – la possibilità. Un modo per realizzarla è di provare una terza concezione del manuale: quella del “manuale archivio”. In pratica, si considera il manuale al grado zero della comunicazione, cioè come un mero contenitore di conoscenze sul passato (almeno nelle fasi iniziali della formazione). In un archivio si ricerca: dunque, il manuale diventerà un luogo dove si ricerca. Questo approccio consente una grande duttilità didattica.

et didactique de l’histoire, 31 ag. 2015: <https://ecoleclio.hypotheses.org/275#>, sostiene che gli storici usano due tipi di testi: quello narrativo e quello esplicativo. In realtà, in un manuale se ne riconoscono altri, che caratterizzano le descrizioni o gli esercizi (testi normativi). A queste difficoltà, Jeffery D. Nokes aggiunge altre “barriere” più profonde, che derivano dal limitato retroterra culturale degli studenti, dalla loro scarsa pratica dell’epistemologia storica e dalla tendenza eccessiva a semplificare situazioni e personalizzare i concetti: *Recognizing and Addressing the Barriers to Adolescents’ Reading Like Historians*, in “The History Teacher”, 44, 3, 2011, pp. 379-404. R.J. Paxton dedica a questo tema dedica un corposo paragrafo del suo *A Deafening Silence: History Textbooks and the Students Who Read Them*, cit., pp. 323-31.

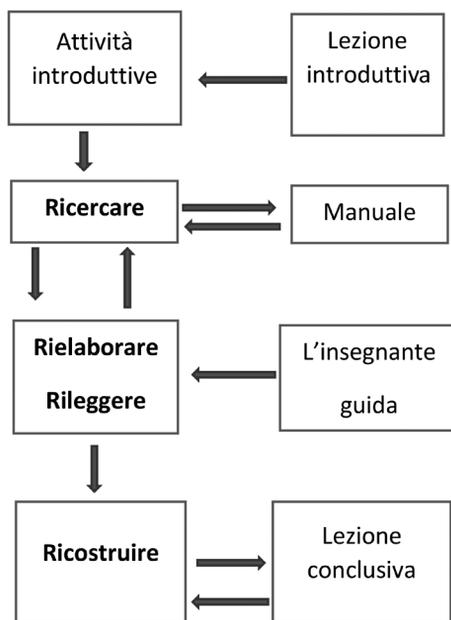
Si può partire con ricerche che non presuppongono la comprensione del testo (per esempio: cercare in un brano determinato “le parole” che si riferiscono agli strumenti, o ai mestieri) e, man mano, incrementare la difficoltà della consegna. Se si chiede all’allievo di cercare ciò che si riferisce all’ambiente, alla città, al potere o all’economia (parole o intere frasi) sarà probabilmente necessario elaborare una griglia di ricerca, dal momento che l’allievo non ha una visione analitica di questi concetti¹⁵. Questo livello è praticabile anche da allievi al primo grado di alfabetizzazione della scala di Bybee, dal momento che non richiede la capacità di individuare ordini di rilevanza nella pagina. Successivamente, al manuale si rivolgono ricerche e domande sempre più complesse e ci si spinge, contemporaneamente, verso un’autonomia sempre più pronunciata. Al principio si delimitano i brani (e a volte è necessario le righe) da leggere, poi si passa ai paragrafi, ai capitoli. Al principio non si richiede la comprensione preventiva del testo. Questa, invece, sarà necessaria quando le domande di ricerca diventano più serie, legate a problemi (“vogliamo capire la natura dell’annessione all’Italia del Regno delle Due Sicilie”, “i motivi della sconfitta di Hitler”, “come funzionava l’economia di un villaggio medievale” ecc.).

Fin dai primi passi, si invitano gli allievi a lavorare sul frutto della ricerca. Anche se questa ha prodotto soltanto una breve lista di parole (per esempio: gli strumenti usati in una determinata società), ci si può comunque lavorare: classificarle, metterle in relazione, in ordine di importanza, chiedersi in che modo quegli strumenti siano stati fabbricati o a che cosa servissero. Ogni operazione genera domande che potrebbero aver bisogno di conferme o di approfondimenti. L’insegnante coglie l’occasione per tornare sul libro e per guidare gli allievi a cercare nuove informazioni (“in questo brano c’è la risposta alla nostra domanda: prova a cercarla”). Il manuale-archivio, quindi, diventa una risorsa che si consulta a più riprese. Alla fine del breve percorso dell’unità di lavoro, si guidano gli allievi alla ricostruzione sensata di ciò che si è trovato: scrivere un testo o produrre uno schema che sintetizzi il lavoro svolto. Si tratterà di brevi testi, al principio del tutto inadeguati in confronto alla complessità e alla completezza del testo manualistico: ma questa rinuncia è la condizione perché l’allievo compia da solo le operazioni richieste, se ne impadronisca

¹⁵ M. Carretero - J.F. Voss (eds.), *Cognitive and Instructional processes in History and the Social Sciences*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1994; A.E. Berti - A.S. Bombi, *Il mondo economico del bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1981; A.E. Berti, *The development of political understanding in children between 6-15 years old*, in “Human Relations”, 41, 6, 1988, pp. 437-46.

e giunga gradualmente alla lettura e alla costruzione autonome di testi di senso, che diano conto di questa complessità¹⁶.

Potremmo chiamare questa la strategia – di smontaggio e rimontaggio del manuale – “le 4R”: **R**icercare, **R**ielaborare e **R**ileggere, **R**icostruire. Questo può essere uno schema dell’unità di lavoro (delle lezioni si parlerà nel paragrafo seguente).



Potrebbe essere, questa, una “grammatica dei testi storici”, preliminare ad una conoscenza sintattica adulta e quindi al possesso pieno della *historical literacy*. In un ideale curriculum verticale, “grammatica” e “sintassi” si dovrebbero assegnare a precisi gradi di scolarità. Nella situazione reale, invece, nella quale non esistono connessioni efficaci fra un insegnante e il suo successore, sia che si tratti del passaggio da un anno all’altro, sia che

¹⁶ Brusa, *Guida al manuale di storia*, cit., è la relazione ragionata del lavoro che nel Cidi di Bari venne condotto fra il 1980 e il 1985 con centinaia di classi e decine di professori di scuola media. In seguito, ho riprovato questa strategia in diverse classi italiane, fra le quali ricordo il lavoro quinquennale presso la “Rinascita/Livi” di Milano. Un’esemplificazione analitica dalla preistoria alla fine del Novecento, che potrebbe essere ancora usata (per quanto il manuale di riferimento non si trovi più in commercio) è stata prodotta da Luciana Bresil, in A. Brusa - L. Bresil, *Laboratorio 1, 2, 3*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1994.

da un grado di scolarità si passi al successivo, ogni insegnante si troverà costretto a partire dal grado zero grammaticale, quando accoglie per la prima volta una determinata classe. Questa opzione è possibile fino al termine della secondaria di primo grado. Dopo è molto più problematica. Allievi adolescenti accettano con difficoltà (comprensibilmente) di lavorare su aspetti così elementari della formazione storica e linguistica e, soprattutto, avranno già introiettato maniere scorrette di avvicinarsi al testo, che è arduo riconvertire. Converterà agire su diversi livelli, sia proponendo loro testi che non presentino grandi difficoltà di comprensione, sia proponendo loro temi e problemi che accettano come importanti. Catturati dalla storia, è possibile che decidano autonomamente di “fare un passo indietro” e si convincano che è vitale impraticarsi di questa sorta di grammatica della storia. Con gli allievi adulti (fine della secondaria superiore e università) sarebbe possibile, finalmente, proporre il discorso formale della comprensione e dell’uso del manuale, e invitare gli studenti a metterlo in pratica autonomamente. Tuttavia, il problema della comprensione dei testi che tutti lamentano, ma che alla prova dei fatti si tende a nascondere sotto il tappeto – in un “silenzio assordante” accusa R.J. Paxton¹⁷ – esplose nell’odierno disordine della manualistica universitaria. In una parte dei corsi, infatti, si continua a adottare il manuale delle superiori, pensando che debba fornire il quadro delle conoscenze, all’interno del quale il professore svolge il suo corso monografico. In questo modo, peraltro il più tradizionale nelle nostre università, il docente universitario sconfessa implicitamente il lavoro svolto dai colleghi della secondaria, ma non gli contrappone strategie particolari per migliorarlo. In un’altra parte di corsi, invece, si adottano manuali concepiti per l’università, divisi, a loro volta, dal dilemma se dar conto delle conoscenze generali del periodo, o dedicarsi ad altre questioni storiografiche o epistemologiche più vicine ad un’attività di riflessione sulla storia che non allo studio dei fatti storici¹⁸.

¹⁷ R.J. Paxton, *A Deafening Silence*, cit.

¹⁸ E delle case editrici, sia dal punto di vista testuale (manuali narrativi e poco problematici accanto a concorrenti prevalentemente problematici); sia dal punto di vista dello stile (manuali con testi ad alta paratassi, con una cura particolare per la spiegazione dei concetti in lizza con manuali sintatticamente complessi, incuranti della difficoltà Stefano Mangullo e Fernando Salsano hanno realizzato una ricerca sui manuali per l’Università: se ne parla in D. Boschi, *Manuali per la scuola e manuali per l’università*, in “Historia Ludens”, 7 maggio 2019, <http://www.historialudens.it/didattica-della-storia/330-manuali-per-la-scuola-e-manuali-per-l-universita-un-seminario-romano.html>. G. Bocchetti, *Sui manuali di storia per l’università: qualche spunto di riflessione*, in “Didattica della Storia – Journal of Research and Didactics of History”, 2, 1S, 2020, pp. 284-99: testimonia il disorientamento degli storici termini;

Qui sottolineo alcuni aspetti della strategia didattica che ho sommariamente descritto. Il primo è che mette in evidenza un cambio paradigmatico: la storia da materia orale diventa una materia scritto-pratica-orale. Lo storico scrive; oppure discute (e la discussione è, per l'appunto, uno degli strumenti della cassetta degli attrezzi che va insegnata a parte). Lo storico-oratore è il modello di una storia/materia orale che occorrerebbe mettere seriamente sotto esame nelle nostre scuole. All'interno di questo nuovo paradigma, vi è il cambio d'uso del manuale: da libro che si legge e si ripete, per quanto in forme personali, a libro che si interroga. Cambia, ancora, la destinazione della lettura: l'allievo non «scorre la pagina in cerca dei fatti e delle spiegazioni da raccontare»¹⁹, ma legge per raccogliere materiali che poi rielaborerà. L'insegnante ne guadagna parametri certi del progresso degli allievi (quante pagine riescono a gestire da soli? Sono in grado di scegliere da soli le pagine che servono per affrontare un dato problema? Sono in grado di confrontare dei manuali, scorrendone l'indice? Di lavorare su un dato tema usando più manuali, o testi diversi?). Ne ottiene, infine, un nuovo criterio di analisi e valutazione dei manuali. Scopre, infatti, che ci sono manuali poveri, nei quali è possibile svolgere solo poche operazioni. Sono in genere manuali a carattere eventografico che consentono di “estrarre” unicamente nomi di personaggi e di eventi e che, data la loro sinteticità, permettono di elaborare poche ipotesi verificabili. Opportunamente, Sam Wineburg richiama la distinzione di Roland Barthes fra i testi “leggibili”, che comunicano cosa è successo, e quelli “scrivibili”, che impongono al lettore di dialogare col testo²⁰. Sono questi che rendono i manuali “ricchi”, con molti quadri sociali, politici, economici o culturali, sui quali il sistema delle 4R (come anche altri sistemi analoghi di lettura stratificata) funziona più agevolmente.

La lezione

Già alla fine degli anni '70 del secolo scorso, Scipione Guarracino notava che non esistevano studi sulla “lezione di storia”, lo strumento didattico più usato dal docente. A più di quarant'anni di distanza, siamo

sia dal punto di vista dei contenuti (manuali che si limitano a raccontare la storia in concorrenza con altri prevalentemente storiografici). E forse il colmo è dato dal fatto che si pensa che manuali di base per la formazione storica degli studenti possano essere ancora libri di oltre mezzo secolo fa, come lo Spini e il Momigliano.

¹⁹ Paxton, *A Deafening Silence*, cit., p. 321.

²⁰ S. Wineburg, *On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy*, in “American Educational Research Journal”, 28, 3, 1991, pp. 495-519: 503.

ancora d'accordo con lui. L'insegnante ha appreso a fare lezione nei 17 anni – tra scuola e università – nei quali ne ha sperimentate di ogni genere: avvincenti, noiose, spiritose, intervallate da dialoghi con gli allievi, pronunciate dalla cattedra, seduti sul suo bordo o passeggiando tra i banchi. E non è detto che “l'abilità di raccontare cose piacevoli in lezioni divertenti o avvincenti” non sia fra i motivi che hanno spinto quel dato studente a scegliere di diventare insegnante. Non è isolato, infatti, il caso di Jacques Le Goff che raccontava quanto furono decisive per lui le appassionante lezioni di Henri Michel: «Ci parlava del Medio Evo con una mescolanza rara di rigore tecnico e di talento per far rivivere il passato»²¹. L'insegnante non ha bisogno di “studiare come si fa la lezione”. È la pratica che glielo ha insegnato. La lezione è il frutto più evidente della professionalizzazione informale dei docenti. La prima conseguenza di questa realtà è che è molto difficile riconoscere un modello di lezione prevalente nelle classi italiane. Nel 2010, Laura Bonica e Viviana Sappa hanno chiesto ai docenti che tipo di lezione praticassero: se la lezione frontale, quella dialogata, quella con discussione finale o basata sul rinforzo²². La stragrande maggioranza dei docenti ha risposto di preferire la lezione frontale, anche nelle elementari; e, a scalare verso il basso, ha indicato poi le altre, fino a quella di sostegno. Immagino che, se le due ricercatrici avessero chiesto di descrivere una “lezione frontale” o una “di sostegno”, avrebbero dovuto lavorare con una pluralità forse ingestibile di risposte²³. Oggi comprendiamo nel termine “lezione” una quantità molto differenziata di comportamenti, al punto che questa è percepita in modo opposto perfino da chi la difende a spada tratta: per alcuni – Ernesto Galli della Loggia in testa – è il vessillo del buon insegnamento,

²¹ A. Virta, *Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers*, in “Teaching and Teacher Education” 18, 2002, pp. 687-98: 692; J. Le Goff, *L'appétit de l'histoire*, in *Essais d'Ego-histoire*, ed. P. Nora, Gallimard, Paris 1987.

²² L. Bonica - V. Sappa, *Le metodologie didattiche*, in Cavalli - Argentin, *Gli insegnanti italiani*, cit., cap. 7; V. Cappi - A. Mignini, *Vedere, sentire e ascoltare. L'uso dell'audiovisivo nella didattica della storia contemporanea*, in “Studi culturali”, 12, 2, 2015, pp. 197-215.

²³ In una ricerca sul campo, condotta con la cattedra di Didattica generale dell'Università di Bari, abbiamo ripreso una quindicina di insegnanti elementari, ai quali avevamo chiesto di organizzare un'ora di storia al meglio delle loro competenze didattiche. Hanno quasi tutti svolto una lezione frontale (discorso diretto, senza interruzioni), alcuni hanno svolto una lezione “finto-dialogata” (domande del tutto retoriche o inviti a ricordare qualche nome); due sole hanno annunciato un laboratorio, in realtà degli esercizi da svolgere in classe: L. Perla, A. Brusa, V. Vinci, *Insegnare il paesaggio storico. Tratteggio didattico co-epistemologico*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research”, 11, 20, 2018, pp. 125-50.

per altri è la triste necessità di classi troppo ignoranti che non possono accedere a didattiche più evolute, come dichiarò quel docente di Cassino rispondendo a un'indagine sull'insegnamento della storia nell'Università²⁴. Non era così nell'Ottocento, prosegue Guarracino, quando si instaurò nelle scuole di tutta Europa “il metodo magistrale”, cioè il sistema di insegnamento in uno spazio chiuso, con i banchi in fila, la cattedra sulla predella, una lavagna, dei tabelloni appesi al muro e un professore che si rivolge contemporaneamente a tutti gli allievi della classe²⁵. Allora si sapeva che cosa fosse una lezione e come andasse realizzata. Vi erano le lezioni emotive, finalizzate a sollecitare l'empatia degli allievi verso i grandi personaggi storici; le lezioni esplicative, nelle quali si descrivevano intrecci causali o situazioni politiche; quelle documentarie, che consistevano nel portare in classe un oggetto e, dalla sua analisi, ricavare elementi della società in esame²⁶. È vero che, fin da quegli esordi, si erano notate delle disfunzioni nel “metodo magistrale”. Perciò, fioccarono raccomandazioni di ogni genere per evitare la noia e un apprendimento “troppo meccanico”. Fra i tanti, anche Ernest Lavisce, accademico di Francia e autore di molti manuali fra il 1884 e il 1920²⁷, si cimentò

²⁴ A. Carlino, *Ritorno della predella per una maggiore autorevolezza del docente*, in “La tecnica della scuola”, 5, 10, 2018: intervista a Ernesto Galli della Loggia, a margine di un convegno di docenti della Gilda, ora in: <https://www.tecnicadellascuola.it/galli-della-loggia-ritorno-della-predella-per-maggiore-autorevolezza-del-docente-video>. Cappi - Mignini, *Vedere, sentire e ascoltare. L'uso dell'audiovisivo nella didattica della storia contemporanea*, cit., p. 215.

²⁵ R. Cuesta Fernandez, *Sociogenesis de una disciplina escolar*, Pomares-Corredor, Barcellona 1997. Sulla nascita del “metodo”: P-Ph. Bugnard, *D'où vient la méthode magistrale? La méthode qui a souvent les faveurs de l'histoire enseignée mérite bien un examen*, in “Le Cartable de Clio”, 10, 2010, pp. 207-14. La ricostruzione analitica dell'aula, con gli arredamenti e gli oggetti didattici in Id., *Das System des Herziehungsräume. Architektur und Pädagogik: Wer beeinflusst wen?*, in “Journal für Schulentwicklung”, 12, 3, 2008, pp. 17-24, e in M. Figeac-Monthus (ed.), *Education et culture matérielle en France et en Europe du XVI^e siècle à nos jours*, Honore Champion, Paris 2018. L'ambiente del “metodo”, con particolare riferimento ai manuali, in G. Cantone, “... Voi vivete troppo nel passato ...” *La complessità transmediale dei contributi interdisciplinari alla formazione dell'immaginario nella condizione scolastica, ovvero quando, andando a scuola, cadevano le foglie ...*, in *Saperi, parole e mondi. La scuola italiana tra permanenze e mutazioni (secc. XIX-XXI)*, a cura di R. Del Prete, Kinetès, Benevento 2020, vol. 2, pp. 727-804. M. Piseri, *La scuola primaria nel regno italico*, Franco Angeli, Milano 2017, pp. 27 ss. racconta la storia della “predella”, introdotta dal pastore pietista August Herman Francke nel 1695 e transitata infine nel “metodo” delle scuole asburgiche, e da queste in Italia.

²⁶ Sulla lezione documentaria, in voga particolarmente nell'Inghilterra della seconda metà dell'Ottocento: S.A. Carter, *On an Object Lesson, or don't eat evidence*, in “Journal of the history of Childhood and Youth”, 3, 1, 2010, pp. 7-12.

²⁷ Egli stesso è l'oggetto di una rapida unità didattica laboratoriale, con brani di Suzanne

nei buoni consigli. Per lui, la lezione aveva tre aspetti: quello discorsivo (ciceronianamente: la raccolta e l'organizzazione dei materiali), quello retorico (il saperli presentare, l'insistere su alcuni aspetti come la "visualizzazione della storia") e quello didattico: evitare l'erudizione, non dire tutto, animare la lezione con domande e altri suggerimenti spiccioli, che ritroviamo pari pari nella didattica spontanea attuale. Per esempio, quello di iniziare, con i bambini della primaria, con una ricognizione delle preconoscenze (che a volte viene oggi impropriamente chiamata *brainstorming*), quello di insistere sul rapporto fra passato e presente o di iniziare la lezione al liceo chiedendo agli allievi che cosa ricordassero dei periodi precedenti. Ricette intemporalmente, constatiamo, che, al dire di Annie Bruter, riflettevano, già allora, la scarsa cultura didattica di un docente universitario che elargiva raccomandazioni su una materia – l'insegnamento nelle scuole – che conosceva appena.²⁸

Il punto è che la lezione è il perno del paradigma didattico dell'oralità della storia scolastica. Lo scorrere delle parole, spiega Éveline Hery, appare «il mezzo migliore per rendere l'idea della continuità storica»²⁹. Sembra questo il motivo, continua la studiosa, per il quale i professori appaiono così attaccati a questo mezzo di comunicazione e sono convinti, con Lavisse, che sia difficile «pensare a un'altra forma di insegnamento della storia al di là della lezione». Questa oralità è confermata dal fatto che la lezione è strettamente connessa con l'interrogazione e non con il manuale, strumento la cui adozione fu contestata a lungo, nelle scuole italiane come in quelle francesi. E, d'altra parte, come un insegnante avrebbe potuto mettere in pratica le raccomandazioni pedagogiche in voga (essere chiaro, dimostrare vasta cultura, talento espressivo e grande personalità) se fosse stato vincolato al manuale? Dal lato degli allievi, lo stretto legame fra lezione e interrogazione imponeva loro un *modello* di studio ben preciso: la storia si ascolta per poterla ripetere. Lo scritto (gli appunti, se non la scrittura sotto dettatura) era puramente strumentale al compito di ripetere la lezione con successo. In Italia non abbiamo fonti, né studi che ci restituiscano un'immagine dettagliata di quelle classi. Ma per la Francia ci sono,

Citron, la grande studiosa del *roman national*, brani tratti dai suoi saggi e documenti d'epoca: *L'histoire, au service d'un roman national?* <https://www.lelivrescolaire.fr/page/7474738>.

²⁸ A. Bruter, *Lavisse et la pédagogie de l'histoire. Enseignement de la représentation et représentation de l'enseignement*, in "Histoire de l'éducation", 65, 1995, pp. 27-50: 35 e *passim*.

²⁹ Hery, *Un siècle de leçons d'histoire: L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, cit., cap. 4: *passim*.

e sono utili anche per noi. I rapporti degli ispettori francesi, infatti, sono impietosi: interrogazioni brusche, glaciali oppure volgarizzate al livello di una conversazione in famiglia; ragazzi annoiati, che ripetono a memoria. Fanno loro eco ispettori di oltre oceano: «Pochissimi insegnanti conoscono un sistema diverso da quello di far ripetere il libro di testo a memoria»³⁰. Non tutti gli insegnanti si rassegnano a questa *débâcle*. Vi è chi porta i suoi ragazzi fuori, nei musei o per la città; chi tenta di farli studiare su documenti. Molte di queste invenzioni didattiche ce le ritroviamo, transitate o riscoperte, anche in Italia. Negli anni '30, un folto gruppo di insegnanti francesi mise a punto un metodo che oggi ci viene presentato come l'ultima novità d'oltreoceano: facevano studiare il manuale a casa, prima della lezione; poi lo discutevano in classe. Una "lezione rovesciata" – *flipped classroom* – che funzionava. Ne erano convinti anche gli ispettori: ma richiedeva preparazione, bisognava vincere molte difficoltà. Non riuscì ad avere un seguito³¹. Ebbe successo nel lungo periodo, invece, un secondo sistema, questa volta promosso dall'amministrazione. Siamo nel 1902, quando si cominciò a parlare della *conference dialoguée*. La lezione dialogata. L'obiettivo era quello di coinvolgere gli allievi con le domande e la discussione. In Italia, come abbiamo visto, è una delle opzioni secondarie. In Francia, al contrario, ne marca profondamente la didattica diffusa. L'ora di storia diventa il teatro di un dialogo fra allievi e professori, sulla base di un manuale che non è più narrativo, ma è composto da piccoli dossier documentari. Una rivoluzione, certo: ma non sempre positiva. Negli anni '80, François Audigier e Claude Basuyau avevano contato, in un'ora di storia, l'intrecciarsi di ben 260 domande-risposte. I due studiosi suggerivano di moderare eventuali entusiasmi: «Non dobbiamo cadere nell'errore di pensare che questa sia una realizzazione del metodo socratico. Si tratta solo di movimentare la classe, far credere che ci sia un problema e permettere all'insegnante di continuare il suo programma»³².

³⁰ Rapporto USA del 1894, R.J. Paxton, *In A Deafening Silence: History Textbooks and the Students Who Read Them*, cit., pp. 315-39.

³¹ In campo storico, fa un uso della lezione rovesciata Enrica Brichetto: *I bambini di Moshe. Un libro e un Eas (episodi di Apprendimento Situato)*, in "Historia Ludens", 11 marzo 2018 (<http://www.historialudens.it/ricerca.html?searchword=I%20bambini%20di%20Moshe&searchphrase=all>); Ead., *A lezione di Mediterraneo. Didattica della storia e cittadinanza digitale*, *ibid.*, 18 feb. 2017 (<http://www.historialudens.it/ricerca.html?searchword=A%20lezione%20di%20Mediterraneo&searchphrase=all>).

³² F. Audigier - C. Basuyau, *Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées? Exemple des classes de CM2 et 6e*, in "Revue Française de Pédagogie", 85, 1988, pp. 21-7: 24. Non mancano in rete versioni tecnologizzate della *Conference*, con l'uso di app per prendere appunti o tecniche mnemoniche per ricordare i punti forti della discussione: K. Garnier,

Saltando ai nostri giorni, l'avvento delle tecnologie e di alcuni approcci (fra i quali soprattutto quello empatico) hanno profondamente mutato il volto dell'ora di storia. "Teaching History", la rivista didattica dell'Historical Association britannica, pubblica esperienze selezionate nella rubrica *Cunning Plan*. Una rapida scorsa apre un panorama assai distante da quello nel quale imperava il metodo magistrale. Mentre questo è scandito quasi ritualmente fra chi parla e chi ascolta, le esperienze di "Teaching History" sono sequenze veloci di attività differenziate, in ciascuna delle quali il docente svolge un ruolo preciso; dove, accanto all'oralità, troviamo la scrittura, la grafica, la lettura, la ricerca e la pratica delle tecnologie digitali. Il confine tra lezione e laboratorio si assottiglia. L'unità di lavoro inizia spesso con un documento o un'immagine e con le prime domande che questa pone; in rapida successione, l'insegnante lancia nuovi problemi, aggiungendo materiali o invitando a cercarli, anche in rete. Al termine, tira le somme. La "lezione" si sfrangia in un ventaglio di interventi, che lasciano ipotizzare una larga tipologia: introduttiva, motivazionale, di supporto al lavoro e di collegamento tra una fase e un'altra, metacognitiva, conclusiva. Stephen Alison, nel 2007, inizia il lavoro consegnando agli allievi delle carte ad alta leggibilità, che riportano notizie dell'Inghilterra del XVI secolo e di Maria Stuarda. La classe si divide fra chi è a favore e chi è contro la regina. In un secondo momento presenta un *re-enactement* sulla sua esecuzione (mi augurerei non eccessivamente realistica), seguito dalla discussione – supportata da testi storiografici – sul perché si formano interpretazioni diverse di quel personaggio storico. Robin Conway, nel 2009, mostra come la didattica empatica renda eccitanti anche i noiosi compiti a casa e permetta di studiare vari argomenti, dalla peste nera alla rivoluzione americana, alla Società delle Nazioni, ogni volta con finalità diverse: comparare passato e presente o affrontare la questione della memoria storica. In un lavoro del 2015, Lucy Mooney usa google docs, per mettere in grado la sua classe di visualizzare un dossier di documenti. I ragazzi lavorano in piccoli gruppi, discutono, fanno schemi. L'insegnante stimola la riflessione metacognitiva, mostrando agli allievi foto che li riprendono mentre lavorano. Il tutto per studiare il periodo fra le due guerre mondiali. L'anno successivo, Sophie Sullivan, che dichiara di avere una classe con forti problemi di comprensione dei testi, presenta loro

Apprendre une leçon d'histoire: <https://kapreussir.fr/apprendre-une-lecon-dhistoire/>. La versione anglosassone della lezione dialogata è attentamente strutturata: L. Boschetti, *Lezione 10c. Debate o Storia controversiale? La grande esperienza anglosassone*, in "Historia Ludens", 15 aprile 2021 (<http://www.historyludens.it/didattica-della-storia/425-lezione-10c-debate-o-storia-controversiale-la-grande-esperienza-anglosassone.html>).

un brevissimo brano enciclopedico sullo sbarco in Normandia e, con un programma di grafica, lo fa rielaborare³³. Fatto salvo l'uso delle tecnologie e della dovizie di materiali impiegati, non si tratta di modelli di natura diversa da quello che si sperimentò presso la sezione di Bari del CIDI (Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti), nel corso degli anni '80, descritto nel paragrafo precedente: una breve lezione introduttiva, per creare lo scenario nel quale i ragazzi avrebbero lavorato, la sequenza delle operazioni (le 4R) intervallata da brevi interventi del docente (che motiva, guida e concettualizza), una lezione ricapitolativa, nella quale il docente tira le somme del lavoro e mostra eventualmente altri aspetti relativi all'argomento studiato: il tutto in non più di tre/quattro ore.

Questi modelli contrastano vivamente sia col metodo magistrale, sia con la sua versione imperante in Italia – lezione/studio a casa del manuale/verifica orale o scritta – nelle sue varie declinazioni, alcune delle quali furono già descritte da Scipione Guarracino: la lezione creativa, del docente che prende solo spunto dal manuale e svolge un discorso tutto suo; quella esplicativa, dell'insegnante che interviene su alcuni nodi del manuale, cercando di chiarirli; la parafrastica, dell'insegnante che fornisce una versione più semplice del testo scritto. Le mie esperienze presso la Scuola di Specializzazione di Pavia (1999-2009) mi hanno fatto notare la diffusione della pratica della lettura collettiva del manuale in classe, ad alta voce, intervallata da sottolineature saltuarie del docente³⁴. I molti manuali di seconda mano, infine, raccolti nel fondo di Didattica della storia, nel Dipartimento di Scienze Umane (DiSum) dell'Università di Bari, rivelano che l'abitudine a classificare i paragrafi – “questo si studia”, “questo si legge”, “questo non si studia” – si estende fino ai manuali di classe terminale, documentando, quale triste risultato di un percorso di formazione, l'assenza di autonomia nella lettura del libro.

Analizzando questi modelli nel loro complesso, credo che si debba evitare la trappola dell'alternativa fra passività e attività degli allievi. Sono tutti modelli di apprendimento diretti dal docente. Anzi, a ben riflettere,

³³ A. Stephen, *Why has there been so much interest in Mary*, in “Teaching History”, 129, 2007, pp. 48-9; R. Conway, *To make homework exciting, engaging and educational valuable*, in “Teaching History”, 137, 2009, pp. 24-5; L. Moonen, *Come on Guys, What Are We Really Trying to Say Here? Using Google Docs to Develop Year 9 Pupils' Essay-Writing Skills*, in “Teaching History”, 161, 2015, pp. 8-14; S. Sullivan, *For helping lower-attaining students to grasp historical interpretation and read for argument*, in “Teaching History”, 165, 2016, pp. 26-7.

³⁴ I risultati di questa esperienza sono pubblicati in A. Brusa, A. Ferraresi, P. Lombardi (a cura di), *Un'officina della storia. Studi in onore di Giulio Guderzo*, Cleup, Pavia 2007.

i modelli attuali mostrano un grado di direttività ben più alto e puntuale. Ascoltando una lezione, un allievo può distrarsi, variare il suo grado di attenzione. Nei modelli nuovi ciò è più problematico, perché il disimpegno è più evidente e l'allievo è continuamente sottoposto a nuovi stimoli. Le riflessioni dovrebbero riguardare altri temi, a mio parere. Il primo è sulla compresenza nella stessa istituzione, e con la stessa qualifica, di due professionalità diverse, simboleggiate dalla diversa concezione del manuale. Questo crea una scissione di fatto nelle scuole, che apre conflittualità che vanno dalla scelta dei libri di testo fino alla stesura dei piani di formazione. Crea una curiosa situazione nel dibattito pubblico sull'insegnamento della storia, imprigionato nell'antinomia fra tradizione e innovazione, sinonimo troppo spesso di bene e di male, mentre la realtà presenta modelli diversi, ciascuno dei quali ha obiettivi e modalità di lavoro propri. Il secondo riguarda la formazione professionale dei docenti. Questa situazione così dispersiva dovrebbe mettere sul banco degli imputati il fatto che la formazione professionale del docente è quasi del tutto informale. È un danno sia per i cultori del metodo magistrale, che si ripresenta oggi in forme degradate: laddove un uso accorto della lezione magistrale, libera dal vincolo mortifero col manuale, metterebbe gli allievi di fronte a esperienze di alta professionalità. Ma è deleteria anche per i sostenitori dei nuovi modelli le cui ispirazioni (gestualità, tempi, tono della voce ecc.) sembrano provenire più dai social o dai media tradizionali, che da centri di ricerca in grado di confrontare le esperienze, verificarle e proporre miglioramenti. Un terzo problema riguarda il modello (o i modelli) attuale la cui varietà è esemplificata dal nostro breve excursus su "Teaching History". L'osservatore resta ammirato dalla sequenza delle operazioni, a volte dalla loro originalità, dalla mescolanza di stili e di registri. È una creatività che sembra rinnovarsi ad ogni unità di lavoro. Per molti, il suo scopo principale sembra quello di evitare la noia e rendere più gradevole una disciplina che tende ad occupare gli ultimi posti nell'interesse degli allievi. Certamente, sono obiettivi vincenti, dal punto di vista di allievi che dichiarano che la noia a scuola è generata dalla memorizzazione e che, per contrastarla, vorrebbero laboratori e attività. Ma del tutto insufficiente – avverte Philippe Meirieu – se si riducono a un attivismo unicamente finalizzato a tener desta la loro attenzione. A suo giudizio, una buona strategia deve far leva su due caratteristiche: l'interesse e l'esercizio³⁵. Del primo si deve far

³⁵ J.-P. Durif-Varembont, J. Clerget, C. Durif-Varembont, M.-P. Clerget, *L'ennui vu par les élèves: ses indicateurs et ses effets*, in "Connexions", 84, 2005/2, pp. 209-26; Ph. Meirieu, "De l'ennui en pédagogie", in J.-D. Vincent (cura di), *L'Ennui à l'école*, Paris, SCEREN-CNDR, Albin Michel, pp. 78-89.

carico fondamentalmente il programma – cioè l’insieme degli argomenti sui quali il docente giocherà la sua scommessa formativa – e solo accessoriamente la struttura della lezione o i mediatori didattici scelti di volta in volta. Del secondo – l’esercizio – si richiede un “metodo”. Quindi: non attività saltuarie o irregolarmente diversificate, ma un qualcosa che, nella ripetizione regolare, aiuti l’allievo a impraticarsi e a essere autonomo nel “pensare storicamente”³⁶. Di qui la necessità di “grammatiche” come quella descritta sopra: una componente necessaria dell’insegnamento, per evitare che il curriculum diventi una sequenza di esperienze, singolarmente anche efficaci, ma che non riescono a collegarsi fra di loro.

Questo rapido excursus mostra quanto siano banali le posizioni di chi difende la lezione, quasi fosse il crisma del buon insegnamento passato e di chi la ostracizza in nome delle novità pedagogiche. La ricerca didattica e le innovazioni sul campo, che la letteratura ci fa conoscere, mostrano invece che la lezione è uno strumento ancora così vitale, nella formazione storica, che si è articolata in diversi tipi, che meriterebbero una classificazione e uno studio, dal momento che ciascuno di questi presenta problemi particolari. Avremo, quindi, le lezioni introduttive, fra le quali annovereremo quelle che si basano sulla ricognizione delle preconoscenze degli allievi. Una pratica ormai nota a molti insegnanti, non solo italiani, che andrebbe supportata da uno studio sugli stereotipi e le idee diffuse, che permetterebbero al docente di inquadrare con sapienza le preconoscenze degli allievi³⁷. Ci saranno lezioni di anticipazione, nelle quali si informano gli allievi sul percorso di studi che li attende. Lezioni scenario, per disegnare il quadro generale all’interno del quale si lavorerà. In molti casi, come abbiamo visto, la lezione si intreccia con il laboratorio, quasi a formare un unicum indistinguibile: si presentano documenti, si lavora, si interrompe il lavoro con brevi interventi [...]. L’avvento delle tecnologie, poi, ha prodotto forme ibride di comunicazione, nelle quali la parola del docente si alterna con video, registrazioni sonore e riproduzioni visive varie. Ci saranno, infine, lezioni conclusive, nelle quali il docente “mette in sistema” le intuizioni degli allievi, i loro interventi più significativi, e

³⁶ D.A. Cowgill - S.M. Waring, *Historical Thinking: Analyzing Student and Teacher Ability to Analyze Sources*, in “Journal of Social Studies Research”, maggio 2017, pp. 115-45: 116.

³⁷ M. Gazzini (a cura di), *Il falso e la storia. Invenzioni, errori, imposture dal medioevo alla società digitale*, Feltrinelli, Milano 2021; M. Tarantini - L. Sarti (a cura di), *Evoluzione, preistoria dell’uomo e società contemporanea*, Carocci, Roma 2007: lo studio degli stereotipi e delle conoscenze diffuse, limitato per il momento a qualche settore storico (medioevo, preistoria e aspetti particolari della storia contemporanea), dovrebbe attrezzare i docenti nella conoscenza degli universi mentali diffusi, anche presso gli allievi.

ricostruisce un quadro intellegibile e “ricordabile” del percorso di studi effettuato. Riprende quasi una nuova giovinezza la *lectio magistralis*, ormai un must della nuova storia spettacolo. Ma nulla vieta che la si riconsideri anche nelle scuole: perché non organizzare, nel corso dell’anno, una serie di *Lectiones*, nelle quali i docenti, a seconda delle loro competenze, mostrano agli allievi, magari riuniti in classi parallele, come un professionista studia e racconta una storia, libera da vincoli manualistici?

Questa diversificazione dello strumento impone anche una riflessione sugli impatti diversificati che esso ha nei confronti dell’alfabetizzazione storica. Anche in questo caso, occorrerebbe riflettere sulle capacità che una lezione sollecita. Certo: capacità di ascolto, lo sanno bene gli insegnanti più preparati. Ma per fare che? Anche in questo caso, si apre un capitolo importante di attività didattiche: insegnare a individuare gli aspetti importanti del discorso che ascoltano (sarebbe questa il primo livello dell’alfabetizzazione); insegnare a costruire schemi e mettere in connessione questi aspetti; ascoltare per fare domande e porre problemi; e, nel caso di lezioni di carattere metodologico o epistemologico, imparare ad ascoltare per operare.

I documenti

La mancanza di una professionalizzazione formale ha fatto sì che, quando nel corso degli anni Ottanta del secolo passato ha cominciato a diffondersi nelle scuole italiane l’idea di laboratorio, ogni docente se ne è fatta una propria e ogni editore ne ha propagandato una sua versione. Per laboratorio, quindi, si intende una vastissima gamma di mediatori didattici, che vanno dalla ricerca simil-professionale, al documento corredato da domande di comprensione, alla discussione informale, a una qualsiasi attività digitale. In sé, questa varietà potrebbe essere un pregio della comunità didattica italiana. Tuttavia, in mancanza di standard e di autorità di riferimento, significa solo una confusione nella quale, come accade in economia, la didattica cattiva di solito scaccia quella buona. In questa situazione, proporre un modello, o discutere di modelli esistenti in altre tradizioni didattiche, non è solo consegnare ai docenti un mediatore supportato da una ricerca storico-didattica, ma è anche fornire uno strumento per imparare a valutare le proposte circolanti e individuare altri modelli affidabili, nel caos che caratterizza la situazione attuale italiana.³⁸

³⁸ L’uso didattico dei documenti ha una tradizione consolidata nel mondo anglosassone soprattutto a partire dagli anni ’70 del secolo scorso. Francesca Vinciotti ce ne offre una panoramica, a partire dai contributi pubblicati da “Teaching History”, la rivista di riferimento della Historical Association britannica: *Lo studio in classe delle fonti storiche*.

Un laboratorio dovrebbe avere, a mio modo di vedere, quattro caratteristiche formali. La prima è la brevità delle attività. Conviene che un laboratorio sia breve per poter essere inserito facilmente in un curriculum. Un'attività che si prolunga nel tempo (ho visto laboratori di decine e decine di ore) è invasiva. Obbliga il docente a eliminare parti significative del curriculum, con un costo molto grave in termini di formazione. La seconda caratteristica è la sua semplicità. Un'attività lunga e complessa non facilita le attività di metacognizione. Una ricerca a 360° è talmente ricca e piena di intoppi e di problemi, che l'allievo non distinguerà chiaramente lo "strumento cognitivo" che sta apprendendo, ma tenderà a portare a termine un lavoro indistinto che, per colmo dell'ironia, chiamerà "ricerca storica". La terza è che il laboratorio non è un'attività libera, finalizzata a una qualche produzione creativa. Al contrario, deve essere provvisto di regole. Un'attività totalmente destrutturata ("cercate", "discutete", "fate una relazione su", "presentate in modo originale") corre il rischio di essere realizzata con strumenti concettuali ingenui. L'allievo ottiene un prodotto, ma non sa quali "regole storiche per pensare" ha esercitato. La quarta, per contro, è che questa attività non deve essere eccessivamente strutturata, fatta di esercizi in sequenza rigida. Si soffoca qualsiasi libertà interpretativa del discente: qualità indispensabile in un laboratorio. Molte attività riportate nei manuali soffrono di questo problema. Documenti provvisti di griglie di lettura, a volte anche pensate con intelligenza, guidano passo passo l'allievo nella comprensione del testo o dell'immagine. Gli chiedono delle risposte, ma non sollecitano affatto la sua capacità di interrogare i documenti, che è una delle operazioni fondamentali in un laboratorio.

Regole unite a libertà: sembra un ossimoro, ma un laboratorio vive di questo matrimonio.

*Cosa ci può insegnare "Teaching History", in "Historia Ludens", 2015, <http://www.historialudens.it/39-risorse/151-lo-studio-in-classe-delle-fonti-storiche.html>. Allo stesso periodo risale la pratica dei documenti nelle classi francesi come ci informa B. Dancel, *La place du document dans la nouvelle didactique de l'histoire*, "La Gazette des archives", 184-185, 1999, pp. 95-103. Una panoramica sulla situazione italiana in V. Vinci, *Il laboratorio storico a scuola*, in "Scuola italiana moderna", 5, 122, pp. 81-4, mentre dal punto di vista storico e problematico: A. Brusa, *Il laboratorio nel curriculum di storia. Problemi e modelli*, in Adorno, Ambrosi, Angelini, *Pensare storicamente*, cit. pp. 49-71. Tra i vari modelli affidabili, quelli riportati in E. Perillo - C. Santini (a cura di), *Il fare e il fare vedere nella storia insegnata. Didattica laboratoriale e nuove risorse per la formazione storica e l'educazione ai beni culturali*, Polaris, Faenza 2004, nel quale si può leggere la ricostruzione storica dell'idea di laboratorio in Italia, con una discussione critica dei modelli di laboratorio, di I. Mattozzi, *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curriculum di storia*, pp. 27-41. Dello stesso autore si veda, Id., *La mente laboratoriale*, in Bernardi - Monducci, *Insegnare storia*, cit., dove si troveranno numerosi esempi di laboratorio.*

Un laboratorio interessa di solito un complesso di capacità che appartengono a molte discipline: la lettura dei testi o delle immagini o l'apprendimento delle tecnologie digitali. Occorre fare attenzione, perché, se queste prendono troppo tempo, ne rimane poco per sviluppare le abilità specifiche della storia. Quindi, dal momento che il tempo assegnato alla nostra disciplina è ridotto, occorrerebbe “valutare il peso della storia” all'interno di un laboratorio, prima di includerlo nel curriculum. Forse il caso attualmente più ricorrente è quello delle tecnologie: ad esempio, un lavoro di animazione digitale, che prende quasi tutto il tempo per illustrare una storia di venti righe, sarà un ottimo esempio di laboratorio digitale del tutto ininfluenza nella formazione storica.

Un caso autorevole ci aiuterà a chiarire questo punto. Si tratta della rappresentazione a Roubaix di una *pièce* ricavata da un celebre libro di Serge Gruzinski sul confronto/scontro fra gli europei e gli imperi mesoamericani e cinesi³⁹. Roubaix è un luogo emblematico dei problemi sociali attuali, non solo francesi. Nella sua fase di crescita ha attratto immigrati da tutto il mondo che, a causa della rapida deindustrializzazione degli anni Ottanta/Novanta, si sono improvvisamente trovati privi di un buon lavoro. Una società, unita da una comune speranza di sviluppo, si frammenta di colpo in cento comunità vicendevolmente ostili. Facile immaginare le difficoltà dei docenti in questa situazione esplosiva. L'idea di un professore di Liceo è stata quella di usare il libro di Gruzinski per mettere in scena l'incontro fra genti di origine e cultura diverse. Ecco l'esperienza, nelle parole dello stesso storico:

Il professore ha, dapprima, ricavato dal libro documenti e carte, per corredare le sue lezioni di storia. In un secondo tempo, ha chiesto agli studenti di trasformare in dialoghi gli scambi che avevano fatto incontrare o scontrare gli europei e i loro ospiti. In due mesi, essi hanno composto dialoghi, che hanno

³⁹ S. Gruzinski, *L'aigle et le dragon: Dénormée européenne et mondialisation au XVII^e siècle*, Fayard, Paris 2012. L'esperienza didattica è raccontata di Id., *L'histoire, pour quoi faire?*, Fayard, Paris 2012, tradotto in Italia da Raffaello Cortina col titolo *Abbiamo ancora bisogno della storia? Il senso del passato nel mondo globalizzato* (2016), nel quale non troverete il capitolo dedicato alla didattica, significativamente eliminato dall'editore. Michel Huber e Alain Dalongeville hanno scritto *Enseigner l'histoire autrement: Devenir les héros des événements du passé*, Chronique sociale, Lion 2002, dove si discute di didattiche alternative ed empatiche: un tema di rapida espansione nell'orto italiano delle didattiche spontanee. Ho descritto la vicenda di Gruzinski in *Un "Nobel" per la storia. Serge Gruzinski e la ricerca di una nuova storia da insegnare nel XXI secolo*, in "Historia Ludens", 25 ag. 2015 (<http://www.historialudens.it/ricerca.html?searchword=in%20Un%20%E2%80%9CNobel%E2%80%9D%20per%20la%20storia&searchphrase=all>).

imparato a memoria, e insieme hanno partecipato alla messa in scena di queste due storie, senza dubbio molto distanti dalle loro preoccupazioni quotidiane. Gli uni sono diventati dei cinesi o degli aztechi, gli altri dei portoghesi o degli spagnoli; non senza difficoltà, una giovane musulmana ha accettato di salire sul palco e di interpretare la parte della compagna india di Cortés, la Malinche, che fu un'intermediaria preziosa fra i conquistatori e gli aztechi. Gli allievi hanno interpretato episodi drammatici, come la messa a morte dell'imperatore Moctezuma dai suoi, o l'arresto dei portoghesi da parte delle autorità cinesi. Ma lo spettacolo comprendeva anche momenti di osservazione e di scambio, che mettevano faccia a faccia Moctezuma e i suoi ospiti castigliani, o ancora l'imperatore cinese Zheng-de e i suoi visitatori portoghesi.⁴⁰

Proviamo a stilare un bilancio disciplinare di questa esperienza. Sono da considerarsi risultati positivi il coinvolgimento entusiastico di studenti, che fino a quel momento avevano escluso la storia dal novero dei loro interessi, e della cittadinanza alla quale la scuola ha offerto un momento di riflessione su un problema che la lacerava dolorosamente. Da ascrivere ai risultati positivi è anche l'acquisizione di conoscenze importanti, sia sulla colonizzazione cinquecentesca, sia sul problema della convivenza fra diversi. A moderare queste positività dobbiamo registrare il fatto che una quota notevole delle operazioni disciplinari (leggere il libro di Gruzinski e selezionarne i passi significativi) è stata compiuta dal docente e che, dei due mesi necessari per la preparazione dell'evento teatrale, la parte del leone è stata fatta dalle pesanti incombenze della messa in scena. La palestra – per riprendere la metafora-guida di questo scritto – è servita più per la recitazione che per esercitarsi a leggere un fatto storico. Si è trattato insomma di una felice terapia d'urto in una situazione drammatica che, tuttavia, non può essere considerata paradigmatica della didattica quotidiana. Una didattica eroica, meritoria in tante occasioni nelle quali una scuola si può trovare, ma non uno strumento normale della routine giornaliera del curriculum di storia.

In questa routine, il docente ha due strade per comunicare agli allievi un fatto storico. La prima è quella diretta del racconto; la seconda è quella indiretta del laboratorio. Entrambe richiedono approcci operativi specifici. Il racconto (la lezione, il film, il documentario, la video immersione, ecc.) vuole che l'allievo impari a decostruire ciò che gli viene offerto e a ricostruirlo in forma personale, attraverso l'esposizione orale o scritta. Il laboratorio parte dalla materia prima dello storico, i documenti, e invita l'allievo a rielaborarli per produrre un racconto. Le due strade sono

⁴⁰ Gruzinski, *L'histoire, pour quoi faire?*, cit., pp. 10-1, 182 ss.

complementari. Più laboratori faccio e più intuisco la complessità celata dentro un racconto; più racconti conosco, meglio riesco nell'intento di immaginare una storia, dietro la serie di documenti che mi passano sotto gli occhi. Una buona programmazione fa un uso intelligente delle due vie di comunicazione. Affida, per esempio, alle lezioni la costruzione dei grandi quadri storici, la fascinazione per una biografia o una battaglia o la spiegazione dei contesti storici, all'interno dei quali si svolge un laboratorio; mentre ai laboratori chiede di curare dei particolari, di insegnare l'analisi o sviluppare la capacità di interrogare e problematizzare, di trasformare un argomento storico in un terreno di scoperte.

Se le due strade corrono parallele, non altrettanto lo sono le dotazioni didattiche per percorrerle agevolmente. Infatti, per quanto riguarda la comunicazione diretta, l'insegnante dispone di modelli di lezione attraenti (le abbiamo appena viste) e di tanti altri strumenti comunicativi e multimediali (per non parlare dello sviluppo della Public History), che ne potenziano la capacità di farsi intendere. Alle spalle di questo successo ci sono un paio di millenni di studio sulla retorica e un lavoro sulla comunicazione storica di oltre due secoli, durante i quali si sono prodotte le semplificazioni di base sulle quali si lavora in classe. Nessuno spiega la Rivoluzione francese a "grandezza naturale", come la si trova sulla scrivania del ricercatore. Tutti, invece, hanno a disposizione delle "riduzioni" di quel racconto, che lo rendono gestibile in classe. Questo lavoro, che in Italia si chiama spesso "trasposizione didattica" e che potrebbe essere definito anche "secondarizzazione", si è realizzato prevalentemente per la comunicazione diretta. Per quella indiretta, che lavora più sulle metodologie e sull'epistemologia storica, non è avvenuta una secondarizzazione generalizzata dei modelli di ricerca e dei singoli elementi dei quali sono costituiti⁴¹. L'insegnante, quindi, si trova di fronte al modello di ricerca professionale, che non funzionerà mai in una classe; oppure di fronte a delle letture pedagogizzate di questo modello, che, per quanto fatte con intelligenza, rischiano di non essere riconosciute come pertinenti, o

⁴¹ S. Doussot, *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes 2011; B. Veck et al., *Un concept pour l'analyse didactique des objets d'enseignement en français. La transposition*, in "Revue française de pédagogie", 89, 1989, pp. 47-54. La trasposizione didattica è un tema particolarmente studiato da Ivo Mattozzi, che preferirebbe, con molte ragioni, il termine "riconfigurazione": *La trasposizione didattica nell'insegnamento delle scienze sociali. Dalla storia degli storici alla storia per la scuola*, in *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*, eds. R.M. Avila Ruiz et al., Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Bilbao 2007, pp. 451-68.

considerate troppo vaghe dagli storici, o di perdersi in liste interminabili di obiettivi e competenze.

In che modo, dunque, si riducono le operazioni storiografiche a misura degli allievi? Poiché non esiste, a mia conoscenza, una letteratura specifica su questo argomento, provo a cercare le risposte a questa domanda analizzando un lavoro autorevole, quello di Sam Wineburg, che nel curriculum da lui diretto – *Reading like a historian* – ha applicato il suo “metodo euristico” in 104 unità di lavoro sulla storia degli Stati Uniti e in 49 di storia mondiale. Ne analizzerò solo la parte di storia mondiale, che ha molte più risposdenze con un curriculum italiano. Le operazioni che vi vengono attivate sono le seguenti (fra parentesi quadre ho inserito quelle che si ritrovano costantemente nelle unità di lavoro, ma non sono previste esplicitamente nel suo metodo):

- [*Close reading*]: la lettura attenta del documento.
- *Sourcing*: “l’atto di guardare per prima cosa all’origine del documento, prima ancora di leggere il testo”.
- *Corroboration*: “l’atto di comparare un documento con un altro”.
- *Contextualization*: “l’atto di situare il documento in un contesto spazio-temporale concreto”⁴².
- [*Central Question*]: l’atto di dare una risposta a una questione storica centrale.

Wineburg illustra tre punti – *sourcing*, *corroborating*, *contextualizing* – confrontando i diversi modi con i quali otto storici e otto studenti delle superiori lavorano su un dossier sulla battaglia di Lexington (1775), composto da tre documenti iconografici, dei quali solo uno coevo, sei documenti scritti coevi (diari, dichiarazioni ufficiali, proteste ecc.) e due brani tratti rispettivamente da un romanzo storico e da un manuale. La distanza che intercorre fra storici e studenti individua lo spazio formativo nel quale la scuola dovrebbe lavorare. Per esempio, l’operazione di *sourcing* è quasi spontanea presso gli storici, mentre agli studenti non viene quasi mai in testa, così come, nel confronto fra documenti, gli

⁴² Maposa - Wassermann, *Conceptualising historical literacy*, cit., pp. 11 ss.; S. Wineburg, *Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence*, in “Journal of Educational Psychology”, 83, 1, 1991, pp. 73-87: 77, integrato con il curriculum *Reading like a Historian*, che vanta oltre 9 milioni di *download*, realizzato dallo Stanford History Education Group (SHEG), diretto dallo stesso Wineburg e composto da un nutrito gruppo di docenti universitari, dottorati e insegnanti, con numerosi visiting professor, fra i quali studiosi di didattica della storia come Mario Carretero e Jocelyn Létourneau: <https://sheg.stanford.edu/about/people>.

studenti tendono a sottovalutare le discrepanze, cosa che invece interessa moltissimo gli storici. Diverso, poi, è il ruolo del manuale, che solo per gli studenti è la risorsa alla quale ricorrere in caso di dubbio. Accanto a queste differenze in qualche modo valutabili, ve ne sono altre del tutto incommensurabili, che rispondono alla cultura generale che spiega molte “mosse” degli storici, soprattutto per quanto riguarda la contestualizzazione, del tutto fuori della portata degli studenti.

A questi punti dobbiamo aggiungere il *close reading*, la lettura attenta dei testi, che, per quanto non contemplata nella prospettiva teorica del metodo euristico, riveste un ruolo dominante nelle unità di lavoro. Gli storici non ci fanno caso, spiega Jeffery D. Nokes commentando il metodo euristico, ma la comprensione dei testi è spesso una barriera insormontabile per gli adolescenti, in particolare quando si trovano a maneggiare le fonti. Come rimedio, suggerisce di integrare le operazioni previste da Wineburg con alcune precauzioni: riscrivere i documenti in modo accessibile, spiegare in anticipo i termini difficili, favorire l'apprendimento cooperativo e fornire loro schemi e diagrammi per facilitare il confronto fra documenti⁴³.

Sembra, infatti, che la trasposizione didattica sia stata attuata attraverso tre accorgimenti. Il primo è costituito dalle domande chiave che delimitano didatticamente l'operazione storica: il *close reading* è circoscritto da batterie di domande di comprensione, indistinguibili, per la verità, da quelle di una comune educazione linguistica; il *sourcing* è definito dalle domande standard, quelle che nella tradizione storica sono conosciute come *extra fontes* (chi ha prodotto la fonte? Qual è la prospettiva dell'autore? Per quale scopo è stata scritta? Quando è stata scritta? Dove è stata scritta? La fonte è affidabile? Per quali motivi?). La *corroboration*, infine, corrisponde alla individuazione e discussione di analogie e differenze fra le fonti in esame. Il secondo accorgimento è dato dalla composizione del dossier, sempre molto controllato sia per la quantità dei materiali, sia per la loro qualità: i testi, documentaristici e no, sono semplificati e ridotti, e questo riduce ovviamente il carico e la difficoltà del lavoro. Il terzo è costituito dalla “questione storica centrale”, un'attività che Wineburg non ha incluso fra le operazioni del metodo euristico, ma che riveste una funzione strategica nelle unità che compongono il curriculum da lui curato. Infatti, consente di limitare il materiale di lavoro allo stretto necessario per giungere a una data conclusione, dà unità di senso a un materiale che apparirebbe disconnesso e, infine, costituisce per gli allievi il “premio”

⁴³ J.D. Nokes, *Recognizing and Addressing the Barriers to Adolescents' Reading Like Historians*, cit.

intellettuale di un lavoro che, altrimenti, sarebbe un'arida compilazione di test. Questo insieme di accortezze crea un ambiente favorevole all'esercizio e all'acquisizione di alcune operazioni del metodo storico: un autentico artefatto didattico, nel quale l'allievo simula delle "mosse" che non potrebbe mai effettuare "a grandezza naturale".

In questa tabella ho provato a sintetizzare le caratteristiche delle *lessons*.

MATERIALI	OPERAZIONI DEGLI ALLIEVI E DEGLI INSEGNANTI	MEDIATORI DIDATTICI
Istruzioni iniziali; documenti originali; riferimenti bibliografici	Servono al docente per preparare il lavoro e i suoi interventi	
Ppt iniziale (o altro materiale audiovisivo)	<i>Contextualization</i>	Lezione; lezione dialogata; discussione guidata dal docente; domande guida
Dossier documentario (documenti, letteratura storica, qualche volta articoli di giornale)	<i>Close reading</i> <i>Corroboration</i> (solo in alcuni casi)	Domande guida di comprensione Domande guida o diagrammi per il confronto fra documenti; a volte forme semplificate di <i>Debate</i>
	<i>Scoperta finale:</i> riflessioni sulla "questione storica centrale"	Discussione libera; scrittura libera

L'analisi delle unità di lavoro rivela che la contestualizzazione è un'operazione che appartiene al docente e da questi è comunicata all'allievo attraverso una spiegazione. In realtà, quindi, questi non "impara a contestualizzare" ma, apprende, dalla ripetizione costante dell'esercizio, che "esiste una operazione storica insostituibile che si chiama contestualizzazione". Questa, dal canto suo, situa l'oggetto di studio in un ambiente spazio-temporale ristretto, comprensibile nel curriculum di storia americana, forse di meno in uno di storia mondiale.

La *corroboration* non è presente in tutte le *lessons*. Tipico è il caso dei documenti discordanti. Per esempio, nel lavoro sull'assedio di Gerusalemme

da parte degli assiri (701 a.C.) sono messe a fronte la relazione autobiografica di Sennacherib e il resoconto biblico del libro dei Re; oppure, nel caso della presa di Gerusalemme da parte dei crociati, due fonti cristiane si oppongono al racconto di Ibn al-Atir; o nel caso dell'unità sulla prima bomba atomica, due relazioni – americana e giapponese – presentano modi diversi di ricordare oggi questo evento. In questi casi, l'unità assume la forma di un *Debate* rapido, per preparare il quale gli allievi si dividono in gruppi e confrontano i documenti usando formulari, già predisposti per catalogare analogie e differenze⁴⁴.

Il vasto repertorio di *Reading like a historian* pone un'ulteriore questione, decisiva per valutare la qualità del processo di secondarizzazione: il fatto che la cura per la correttezza delle operazioni cognitive dell'allievo dovrebbe essere accompagnata da un pari interesse per la loro correttezza storiografica. Nell'unità su Hammurabi – ad esempio – che apre il curriculum di storia mondiale, il testo del cosiddetto *Codice di Hammurabi* è usato come fonte per la conoscenza della società e della religione del tempo. Con buona probabilità, influisce in questa scelta interpretativa (oltre alla diffusione dello stereotipo del *Codice*) il fatto che i riferimenti citati risalgono al principio del Novecento, quando la scoperta di quella stele di diorite fece gridare gli storici al rinvenimento del primo codice di leggi mai scritto. Ricerche (e edizioni) più recenti, come quella di Jean Bottéro, il decrittatore del *Codice*, avrebbero messo in guardia gli autori della *Lesson* e, conseguentemente, avrebbero evitato agli allievi di leggere quella fonte come la testimonianza di una realtà. Hammurabi, infatti, da buon usurpatore di un regno altrui, si preoccupò di diffondere presso i suoi sudditi delle “profezie” – ossia dei testi di propaganda – sul futuro ideale che il suo governo avrebbe loro assicurato. Il cosiddetto *Codice*, dunque, va letto in negativo, perché era il progetto politico di un sovrano che prometteva che avrebbe cambiato una società che, a giudizio suo e dei ceti che lo sostenevano, non andava affatto bene⁴⁵. Scorrendo ancora le unità del curriculum di storia mondiale, troviamo la *lesson* sulle crociate, nella quale si suggerisce agli allievi di tenere

⁴⁴ Un'ampia rassegna delle esperienze e dei modelli di area anglosassone e italiana nei contributi di M. Cecalupo, *Lezione 10b. Debate o Storia controversiale? Esperienze italiane*, in “Historia ludens”, 8 aprile 2021 (<http://www.historialudens.it/didattica-della-storia/423-lezione-10b-debate-o-storia-controversiale-esperienze-italiane.html>), e di L. Boschetti, *Lezione 10c. Debate o Storia controversiale?*, cit.

⁴⁵ M. Liverani, *Antico Oriente. Storia, società, economia*, Laterza, Roma-Bari 2009; J. Bottéro, *Le “Code” de Hammurabi*, in “Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa. Classe di Lettere e Filosofia”, 12, 2, 1982, pp. 409-44: definisce una “credenza ingenua”, quella di pensare che il testo della stele sia un codice.

conto della ovvia partigianeria delle versioni della presa di Gerusalemme, senza avvisarli che per entrambi i contendenti l'uccisione dei nemici era considerata un segno del favore divino. Conseguentemente, gli studenti potrebbero essere spinti a prendere per oro colato le notizie sulle atrocità reciproche, fra le quali quella, raccontata dal pio Raymond d'Aguillier, dei cavalli cristiani che procedevano per le strade di Gerusalemme nuotando nel sangue fino al petto, una delle false conoscenze più disastrose che circolano – anche su internet – a proposito delle crociate⁴⁶. Nel primo caso, è l'operazione del *sourcing* che viene inficiata, mentre nel secondo, a farne le spese è quella della *corroboration*.

Vi sono, ancora, “questioni centrali” che ricalcano temi di quella manualistica tradizionale dalla quale Wineburg prende più volte le distanze, opponendo ad essa il suo metodo euristico, come il dibattito se quella ateniese fosse realmente una democrazia, duplicato (sorprendentemente: ma forse non per il pubblico americano) anche per l'Impero romano. Altre questioni, invece, sono definibili “centrali” con molta difficoltà nell'economia di un curriculum e sembrano testimoniare un difetto di problematizzazione profonda (quella sulla quale, come abbiamo visto sopra, si dovrebbe costruire l'interesse degli allievi). Fra queste: stabilire il numero dei persiani alle Termopili, scoprire il veleno che assunse Cleopatra per uccidersi, decidere “che tipo di governatore fosse in realtà” Augusto, o accertarsi se Mansa Musa, che regnò sul Mali al principio del XIV secolo, sia stato veramente l'uomo più ricco mai esistito sul pianeta Terra. Su 49 unità, 32 trattano temi eventografici e 17 argomenti strutturali, di storia sociale, culturale o religiosa: sembra, quindi, che questo tipo di *lesson* sia più adatto ad argomenti circoscritti che a questioni di ampio respiro⁴⁷. Così, accade che temi di rilevanza mondiale, come la conquista dell'America, vengano diluiti in quadretti sulla Malinche, su Montezuma – sul suo zoo personale e sul suo rapporto con Cortés – o sul dilemma se “veramente Atahualpa portasse la Bibbia all'orecchio”. Sembra, quasi, che i fatti storici vengano scelti più per il loro carattere simbolico, che per i loro risvolti documentari. Infine, l'unità sulla natura del Medioevo, tesa a stabilire se fosse stato un secolo buio o no, viene affrontata opponendo due brani manualistici, uno del 1954, nel quale

⁴⁶ A. Brusa, *Internet e la rete degli stereotipi sul medioevo*, in *Apprendere ciò che vive. Studi in onore di Raffaele Licinio*, a cura di V. Rivera Magos - F. Violante, Edipuglia, Bari 2017, pp. 87-118, 101 ss.

⁴⁷ Interesserà il lettore italiano notare che ci sono due unità dedicate al nostro paese: la peste del 1348 a Firenze e la battaglia di Adua (1896) per la quale vengono presentati tre documenti: due americani e uno etiopico.

il Medioevo è definito un secolo buio, e un altro del 2002 che invece lo vede come il crogiolo della nuova civiltà europea. Per orientarsi fra i due, gli allievi sono invitati a discutere brani tratti da polittici di età carolingia e da annali del x secolo, opponendoli alle cronache di Richerio, ai dati sulle università a partire dal XIII secolo (ecc.), come se l'idea di un Medioevo buio fosse di natura documentaria e non appartenesse alla storia culturale dell'Europa moderna e contemporanea.

Se il modello di Wineburg si adatta bene ad una storia eventografica, quello elaborato nei corsi di Didattica della storia di Bari a cavallo fra gli anni '80 e '90 del secolo scorso è nato per trattare temi di storia strutturale: sociale, della vita quotidiana, economica e culturale⁴⁸. Quindi si si basa su tipi di fonti diverse, conosciute spesso dagli storici col nome di fonti seriali. Qui può servire per mostrare un altro processo di secondarizzazione, frutto della riflessione sulla grande quantità di ricerche didattiche, tante volte spontanee, che sono state fatte in Italia fra gli anni '70 e '80, spesso in antagonismo con la didattica tradizionale e con il manuale, basate sullo studio della metodologia storica, un campo molto familiare a un medievista.

Da queste fonti ho ricavato un modello di ricerca, adattato alle scuole in quattro fasi operative:

Scegliere / Interrogare / Interpretare / Scrivere (SIIS)

Ho chiamato questo modello “la grammatica dei documenti”, in parallelo a quella “grammatica dei testi storici” che abbiamo visto sopra a proposito del manuale. Di seguito spiegherò le singole fasi e in che modo si

⁴⁸ Questo e altri modelli di lavoro (anche su argomenti eventografici e con altri tipi di fonti) sono riportati in A. Brusa, L. Bresil, *Laboratorio 1, 2, 3*, cit. Altri lavori sono stati pubblicati in A. Brusa, S. Guarracino, A. De Bernardi, *Il Racconto delle grandi trasformazioni*, 3 voll., Ed. Scolastiche Bruno Mondadori, Milano 2001; A. Brusa, S. Guarracino, A. De Bernardi, *Officina della storia*, 3 voll., Pearson, Milano 2007; A. Brusa, *L'Atlante delle storie*, Palumbo, Palermo 2014. Le relative sperimentazioni vennero condotte in centinaia di classi, a cura dei docenti e degli studenti di Historia Ludens, associazione fondata nel 1996, per la quale si veda il sito www.historialudens.it. Una panoramica dei modelli di laboratorio, messi a punto a Bari e in altre realtà didattiche italiane: A. Brusa, *Artigiani della storia. Come si insegna in un laboratorio storico*, in *Didattica della storia e consapevolezza di cittadinanza. Riflessioni e proposte per il curricolo verticale e per la definizione delle competenze*, a cura di USR Lombardia – Tavolo tecnico della didattica della storia, Ledizioni, Milano 2020. Si vedano ancora le unità didattiche, in particolare quelle sulle epigrafi latine, nel cd allegato a A. Brusa, A. Ferraresi, P. Lombardi (a cura di), *Un'officina della memoria. Percorsi di formazione storica a Pavia tra scuola e università. Omaggio a Giulio Guderzo*, cit. Altri modelli, costruiti su basi diverse, meriterebbero una descrizione a parte: Perillo - Santini (a cura di), *Il fare e il fare vedere nella storia insegnata*, cit.

possano secondarizzare. Come nel modello euristico, questo è semplice, molto legato alla ricerca storica, facilmente comprensibile anche dai non esperti di pedagoghesa. Come quello, può diventare il filo conduttore che dà coerenza formativa ai laboratori – diversi per tema, tipo di documento e struttura di lavoro – che vengono inseriti nel curricolo. A ognuna di queste “parole” possono corrispondere attività piuttosto semplici, ben individuabili dall’allievo, e che, quindi, gli permettono di “riempirle di esperienza”, in modo che, col tempo, le espressioni “interroga un documento”, o “interpreta un documento” diventino consegne dal significato condiviso, realizzabili con procedure riconosciute e valutabili.

Scegliere

Quando lo storico entra in un archivio non prende tutti i documenti. Ne sceglie solo quelli che pensa siano utili alla sua ricerca. Questa operazione non potrà mai essere riprodotta in classe in scala 1/1. La quantità di documenti che uno storico vaglia per il suo lavoro è semplicemente improporzionabile per un non professionista. Questa operazione si deve simulare: dato, per esempio, un piccolo dossier di documenti, preparato per la bisogna, si possono invitare gli allievi a scegliere quelli che servirebbero loro nel caso che fossero degli storici economici o politici, o volessero sapere qualcosa della vita delle donne o l’evoluzione dei trasporti. La struttura di questa esercitazione è semplicissima. È adattabile a tutti i livelli di scolarità, dal momento che può essere realizzata con documenti iconografici, materiali o scritti, di ogni periodo e di difficoltà variabile di lettura. Ecco qualche esempio:

- Si prepara un dossier di cartoline illustrate degli anni Sessanta. Si chiede agli allievi di immaginare di essere degli storici che vogliono conoscere quel periodo. Che cosa potrebbero sapere da quelle immagini? Si fa l’elenco delle possibili informazioni; si classificano le cartoline (quelle che danno notizie economiche, sui trasporti, sulle abitazioni, sul vestire ecc.). Si prova a vedere quale tipo di domande sul passato questo piccolo dossier privilegia e che cosa non ci fa sapere.
- Ritagliamo da vecchi manuali (o scarichiamo dalla rete) foto di documenti materiali o iconici della società che stiamo studiando. Ecco l’archivio del ... “Voi siete gli storici che hanno avuto l’incarico di conoscere tutto su quel periodo. Che cosa riuscireste a sapere?” Dividiamo la classe in gruppi, assegnando a ciascuno di questi il compito di svolgere una particolare ricerca: gli storici economici, politici, religiosi, artistici ecc. Chi sarà lo storico più fortunato? O quello che

rimarrà quasi a bocca asciutta? C'è qualche documento che interessa più storici? Dei documenti che non interessano nessuno?

- Scegliamo, dal museo cittadino, il reparto attinente al periodo che si studia. Nelle varie teche sono conservati oggetti che possono dirci qualcosa. Anche se non si è studiato quel periodo, ciò che è importante è spingere gli allievi a interrogare quegli oggetti. In questo caso, occorrerà pregare la guida di limitarsi a rispondere alle domande degli allievi. Il gioco sarà quello di scoprire quale storico/allievo uscirà maggiormente soddisfatto dalla visita a questo museo.

I selettori corrispondono alle branche nelle quali si articola la grande famiglia storiografica (dalla storia dell'economia a quella dell'alimentazione), che ovviamente varieranno a seconda della composizione del dossier. Ma, esattamente come nel caso della "grammatica dei testi storici", potremmo scegliere anche selettori di grande astrazione, come "il tempo". In un modello di escursione, preparato durante un master di Didattica del Paesaggio storico, abbiamo invitato i partecipanti a selezionare lungo un percorso dato gli oggetti o i particolari del paesaggio che, a loro giudizio, facevano pensare a tempi diversi. In quell'occasione, scegliemmo un percorso che in un paio di chilometri portava dal neolitico ai tempi attuali (in Italia non mancano occasioni di questo genere). Con meno ambizioni, ma uguale frutto, si può ripetere lo stesso esercizio di scelta nel percorso che da casa porta a scuola, alla ricerca dei tempi diversi che attraversano un itinerario abituale⁴⁹.

Questa attività, per quanto elementare e condotta con mano leggera (basta classificare i documenti e dire grosso modo che cosa se ne potrebbe ricavare), ha un grande significato storiografico. Guida gli allievi a capire che i documenti non esistono in natura. È lo storico che, scegliendo dei resti del passato, li trasforma nella materia prima della ricerca. Un documento non esiste in sé, ma è creato dallo storico. L'allievo che conosce il senso di questa operazione entrerà, probabilmente, in un archivio con occhi diversi, perché acquisteranno un senso quelle file e file di faldoni, e avrà qualche possibilità di valutare il lavoro dello storico, che in questo mare magno deve essere capace di individuare i documenti che gli servono.

⁴⁹ A. Brusa, *The Difficulty of Teaching Historical Landscape: Observations Starting From the Italian Situation*, in E. J. Delgado-Algarra, J. M. Cuenca-Lopez, *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*, IGI Global, Hershey 2020, pp. 378-407.

Interrogare

Nella metodologia ottocentesca i documenti “parlavano”. Lo storico doveva limitarsi a dare loro voce. Si racconta che Numa Denis Fustel de Coulanges, il grande storico della città antica, al termine di una lezione così entusiasmante da strappare un lungo applauso, osservò – indicando con un gesto della mano un personaggio invisibile alle sue spalle – che il pubblico doveva piuttosto applaudire Lei, la Storia, che aveva parlato per bocca sua⁵⁰. Il Novecento ha rivoluzionato questo approccio. I documenti sono muti, anche quelli scritti, addirittura quelli orali. Non furono prodotti per raccontare delle storie ai posteri, ma per le necessità pratiche dei tempi: fare una guerra, sbarcare il lunario, costruire una città o un’abitazione. Siamo noi moderni che li interroghiamo e ne ricaviamo informazioni. Trasformiamo quegli “oggetti di uso” in “strumenti di conoscenza”.

Quindi, “interrogare” è l’insieme delle domande che rivolgiamo a un documento. Questo appare bene nei documenti riportati nelle parti laboratoriali dei manuali, che sono in genere provvisti di un questionario. Ma proprio a questo punto, occorre fare attenzione⁵¹. L’oggetto si trasforma in documento nel momento in cui lo interroghiamo, non quando diamo le risposte. Quando gli allievi compilano un questionario prefabbricato, non effettuano un’operazione di laboratorio, ma un normale test di comprensione. Ma come renderli capaci di interrogare un documento? Qui la storia rivela una delle sue difficoltà nascoste, perché non esiste una griglia di interrogazione che possa andare bene per ogni genere di documento. Vediamone degli esempi.

«Niente sostituisce un oggetto storico», afferma categoricamente *Web Pédagogique*, un’associazione di ricercatori e insegnanti francesi, riecheggiando abbastanza scopertamente quel “niente documenti, niente storia” che aveva fatto la fama di Charles Victor Langlois e Charles Seignobos ai loro giorni. Ma anche gli oggetti hanno bisogno di essere interrogati. A un documento materiale (una selce preistorica, un faldetto medievale, una spoletta settecentesca o una stilografica moderna) lo storico rivolge alcune domande standard, che fanno capire anche in una primaria cos’è una “domanda alla quale il documento risponde”.

⁵⁰ Gabriel Monod ricordò questo aneddoto nel necrologio: *M. Fustel de Coulanges*, in “Revue Historique”, 41, 2, 1889, pp. 277-85.

⁵¹ Sui deludenti apparati operativi dei nostri manuali, vedi l’analisi di R. Sánchez Ibáñez, K. Valentina Famà, A. Escribano Miralles, *I livelli cognitivi nei manuali di Storia dell’Istruzione Secondaria Superiore in Italia*, in “Didattica della storia”, 2, 15, 2020, pp. 180-95.

Sono di due tipi: le domande che riguardano la struttura dell'oggetto (di che cosa è fatto? Chi lo ha fabbricato? Con quale tecnica e con quali materiali?) e la sua funzione (a cosa serve? Chi lo usa?). Queste domande ci fanno intuire alcuni aspetti di quella società, facilmente ricavabili da semplici inferenze: se degli operai hanno realizzato questo oggetto, allora ci saranno delle fabbriche, dei padroni, dei capitali ecc.⁵²

⁵² C.-V. Langlois - M. Seignobos, *Introduction aux études historiques*, Hachette, Paris 1898, p. 13; *L'objet historique et l'enseignement de l'Histoire*, 16 nov. 2017, in <https://lewebpedagogique.com/histoireapprendre/objet-historique/>. La didattica degli oggetti vanta una lunga tradizione, collegandosi a quella "lezione obiettiva", della quale s'è detto sopra. Ai nostri giorni, il maestro indiscusso di questa branca della didattica, nuovamente ricca di promesse, è Joan Santacana Mestre, che ha insegnato archeologia e didattica della storia all'università di Barcellona, nel cui sito <https://didcticadelpatrimonicultural.blogspot.com/> si trovano, alla rubrica *la historia del mundo contada por los objetos*, oggetti che rispondono magnificamente alle esigenze di una classe, come sedie, letti matrimoniali, scarpe, spolette, carte, strumenti scientifici e medici, armi di ogni età e indumenti di ogni tipo. Il suo progetto è di raccoglierne 1500. Il progetto è già a buon punto, e questo fa del suo sito uno strumento privilegiato per qualsiasi insegnante, anche italiano: lo spagnolo è lingua amica e Google traduttore farà il resto. La sua "storia del mondo raccontata dagli oggetti" si basa sul principio della modularità, che facilita il docente nel lavoro di riorganizzazione e di finalizzazione del materiale a seconda delle necessità laboratoriali. Neil MacGregor, direttore del British Museum, basa il suo bestseller – *A History of the World in 100 Objects*, Penguin 2009, (ed. it. 2012) – su una capacità narrativa e su un'erudizione che rendono affascinanti le notizie che legge negli oggetti. A stretto giro, il British museum ha pubblicato una guida per gli insegnanti: <http://www.teachinghistory100.org/>, ricca di informazioni e di suggerimenti didattici. Lo straordinario successo del libro ha letteralmente promosso un genere. Così, raccontate in cento oggetti, troviamo la storia delle crociate, della Prima guerra mondiale, della vela o del design e di tanto altro. Sam Roberts, dalle pagine del "New York Times", esalta questa prospettiva, citando Wisława Szymborska: «possiamo vedere tutta la storia del mondo anche nell'oggetto più trascurabile»: *Object Lessons in History*, 27 sett. 2014, <https://www.nytimes.com/2014/09/28/sunday-review/object-lessons-in-history.html?ref=opinion>. Larry Ferlazzo pubblica nel suo blog una lista di siti, ispirati alla storia oggettuale, che vanno dalla storia di New York fino agli oggetti razzisti, nella quale troviamo anche una storia di George Bush in 13 oggetti: <https://larryferlazzo.edublogs.org/2015/12/24/the-best-resources-for-using-object-lessons-in-history/>. La *Touching History*, cioè l'uso didattico della cultura materiale ha contagiato le scuole militari: G. E. Yoshitani et al., *Touching History*, in "Army History", 118, 2021, pp. 30-6. Un forte impulso a questa didattica sembra assicurato dalla stampa in 3d: H. Geismar, *Museum Object Lessons for the Digital Age*, UCLA, Los Angeles, 2018, pp. 105-13. A fronte di questa mobilitazione, sembra esigua l'eco didattica italiana, limitata, a quanto sono riuscito a trovare, a Mario Fierli, che associa la potenzialità didattiche della storia degli oggetti a una pedagogia intuitiva, più che razionale (la narratività, l'immersione, lo stimolo), collega il successo di questo approccio con l'esplosione dell'internet e, da ultimo, ne ricorda le possibilità laboratoriali: *Dal piccolo al grande. Percorsi per apprendere la storia e non solo*, in "Education 2.0", 27 febbraio 2012:

Se il documento materiale è una moneta, le cose cambiano un po'. Devo imparare che c'è un *recto*, dove in genere c'è un simbolo o un personaggio politico, e un *verso*, con delle scritte o altre raffigurazioni. Ognuno di questi particolari fa intuire la presenza di una divinità, di una carica pubblica o di un progetto politico (pensate al *Plus ultra* scritto sulle colonne d'Ercole che affiancano un planisfero, raffigurate nei "pezzi da otto" dell'impero spagnolo)⁵³. O pensate agli euro. Perché le banconote riproducono monumenti di fantasia, non riconducibili a monumenti esistenti negli stati dell'Unione, mentre le monete sono fortemente nazionalizzate?

Se il documento è iconografico, converrà interrogarsi sui personaggi e i particolari raffigurati – più l'analisi è fine, maggiori saranno le notizie che ne ricavo – e, poi, chiedersi che cosa quell'immagine vuole raffigurare (una vittoria, un fatto doloroso, un messaggio politico ecc.) e quale uso ne è stata fatta⁵⁴.

<http://www.educationduepuntozero.it/didattica-e-apprendimento/dal-piccolo-al-grande-percorsi-per-apprendere-la-storia-e-non-solo-di-mario-fierli.shtml>.

⁵³ Luigi Cajani illustra l'importanza della numismatica nell'insegnamento della storia e fa l'esempio del *real de a ocho*, la moneta d'argento spagnola che per tre secoli fu la moneta mondiale di scambio, fino a che, dalla metà dell'Ottocento, fu soppiantata dal dollaro: *Numismatica e didattica della storia: il real de a ocho e la globalizzazione moderna*, in "Didattica storica", 4, 2018, pp. 127-32. Il sito della Banca Europea (<https://www.ecb.europa.eu/pub/pdf/other/euroleafletit.pdf>) pubblica gli euro dei paesi aderenti all'UE, con brevi descrizioni, che mi paiono utilissime per un percorso conoscitivo e culturale dell'Unione (ci si può facilmente interrogare sulla costruzione identitaria dei singoli stati), che tuttavia non sembra aver interessato i docenti italiani di storia. In rete trovo solo utilizzazioni dell'euro in ovvi esercizi di aritmetica, come nei numerosi siti raccolti da C. Di Salvo, *Percorso didattico e schede operative sull'Euro*, 26 gennaio 2020: <http://www.guidededidattichegratis.it/2020/01/percorso-didattico-e-schede-operative.html>, o come pretesto per excursus di storia dell'arte: E. Pulvirenti, *L'arte nell'Euro: capolavori italiani sulle monete*, in "Didatticarte", 5 gennaio 2014: <http://www.didatticarte.it/Blog/?p=1706>.

⁵⁴ Le immagini entrano nell'insegnamento della storia fin dal XVII secolo, come testimonia l'opera di J. Buno, *Historische Bilder/ Darinnen Idea Historiae Universalis : Eine kurtze Summarische Abbildung Der fürnehmsten Geist- und Weltlichen Geschichte durch die vier Monarchien*, Elers, Lüneburg 1672. Sulla didattica attuale si veda A. Brusa, *Una grammatica delle immagini: la cultura iconografica tra manuali e didattica della storia*, in "Visual History", 3, 2017, pp. 145-56. In corso di stampa, nella stessa rivista, è Id., *Foto iconiche e formazione storica*. Una sitografia completa sulla *visual history*, con l'indicazione di laboratori per le scuole in A. Prampolini, *La Visual History. Che cos'è e quali storie ci fa conoscere*, in "Historia Ludens", 10 feb. 2012, <http://www.historialudens.it/biblioteca/404-la-visual-history-che-cos-e-e-quali-storie-ci-fa-conoscere.html>; Id., *Visual history. L'uso didattico delle fonti iconografiche. Sitografia*, ivi, 10 marzo, 2021, <http://www.historialudens.it/biblioteca/413-la-visual-history-l-uso-didattico-delle-fonti-iconografiche-2.htm>.

Una fonte orale, paradossalmente, sarà la più difficile da interrogare. Al contrario di quello che può apparire (ecco finalmente un documento parlante!), la fonte va accuratamente costruita in classe da allievi che sanno dialogare col testimone e ne sanno ricavare notizie utili⁵⁵.

Anche i documenti scritti variano a seconda del tipo. Una carta medievale – il documento notarile forse più compulsato dagli storici – ha una parte centrale (il dispositivo) nella quale si descrive l’oggetto della compravendita, la dote matrimoniale o il lascito testamentario. Se ne ricavano buone informazioni su aspetti di storia sociale del periodo. Una cronaca, però, non risponderà affatto alle medesime domande. Occorrerà cambiare questionario: ci dirà meno della società, probabilmente molto di più dell’idea di potere che si aveva a quel tempo. Se abbiamo sottomano una legge, occorre fare attenzione: ciò che mi dice spesso è un’immagine in negativo della realtà (se la legge commina una certa pena per i furti, non vuol dire che i furti non ci saranno più: al contrario, più le leggi insistono, più devo pensare che i furti sono un reale problema per quei tempi).

Insomma, per quanto si possano individuare domande tutto sommato semplici e quindi gestibili da allievi di secondaria, la loro tipologia è alquanto varia ed è impossibile insegnarla per bene e per intero e soprattutto con un paio di laboratori. Inoltre, come abbiamo visto negli esempi, queste domande non corrispondono affatto a quelle di un test di comprensione. Alla scuola, però, non interessa questa completezza. Lo studente non deve diventare uno storico. Ciò che gli serve è capire come lo storico lavora e impadronirsi di “alcuni tratti” del suo modo di ragionare. Dunque, prepariamo piccoli dossier di oggetti materiali per la preistoria; immagini di tombe per l’antico Egitto; delle monete per la civiltà greca; epigrafi (tradotte!) per quella romana. Serviranno magnificamente

⁵⁵ C. Marcellini, *Testimoni a scuola. Una riflessione sull’uso delle fonti orali per la didattica della storia*, in “Novecento.org”, 4, 2014, in <http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/testimoni-a-scuola-una-riflessione-sulluso-delle-fonti-orali-per-la-didattica-della-storia-996/>. In Italia c’è una lunga tradizione di uso didattico delle fonti orali, a partire dal convegno che l’Insmli (la rete nazionale degli istituti storici della Resistenza, ora Istituto Nazionale Ferruccio Parri) organizzò nel 1981: Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia e Istituto Gramsci, *Fonti orali a scuola*, Marsilio, Venezia 1982. Questa tradizione ha privilegiato, al principio, le fonti relative alla Resistenza e alla Guerra mondiale, per poi ripiegare sulla Shoah. Al contrario, la tradizione americana ha promosso l’uso didattico delle fonti orali soprattutto per indagare sui periodi successivi: vedi *Online oral history Projects*, del 2010, dell’American Historical Association: <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/february-2010/online-oral-history-projects>.

per piccoli laboratori sulla vita sociale di quei popoli. Come nella bottega dell'artigiano, mostriamo agli allievi come si interroga il primo documento del nostro dossier. Un paio li interrogheremo insieme. Consegniamo agli allievi (individualmente o in gruppi) i restanti documenti, sfidandoli a cercare il maggior numero di notizie. Sapranno interrogarli? Forse sul primo laboratorio le domande saranno poche e dovremo integrarle energicamente. Ci sarà un secondo laboratorio e magari un terzo, nel quale le cose andranno meglio.

Interpretare

Interroghiamo il documento e questo ci risponde. Ci ha detto la verità? Per lo storico moderno la risposta è netta. No. «Ogni documento è menzogna», scrive Jacques Le Goff, e prosegue: «sta allo storico di non fare l'ingenuo»⁵⁶. I documenti raccontano sempre delle falsità. A volte lo fanno intenzionalmente, perché i loro autori presentano una versione interessata o semplicemente personale dei fatti; a volte soltanto perché quei documenti (materiali, iconici o scritti) rappresentano un aspetto forzatamente parziale di quella data società; a volte solo perché della gran massa dei documenti prodotti da una società, sono rimasti unicamente quelli che abbiamo sottomano. Per poter utilizzare le risposte del documento, lo storico le deve "interpretare". Deve chiedersi chi ha prodotto quel documento, per quale scopo, in quale contesto, come il documento è stato conservato (informazione che spesso trascuriamo, ma che è vitale: i documenti della gente comune di solito non vengono conservati). Queste sono le notizie che la filologia classica chiama *extra fontes* (le abbiamo già viste incluse nel *sourcing*) che qualche volta troviamo in calce ai documenti riportati nei manuali, riassunte spesso in modo inutilizzabile e quasi mai lette dagli allievi. In un laboratorio, invece, queste notizie vanno prese molto sul serio. Dopo aver interrogato i documenti, l'insegnante mette in guardia gli allievi, illustrando autori e contesti e chiedendo di rivedere attentamente le informazioni raccolte. Come le modificheranno, se dovranno tener conto di queste nuove conoscenze? Anche in questo caso la metafora della palestra (e del suo istruttore) ci aiuta: facciamo vedere prima noi, e poi chiediamo agli allievi di imitarci. Quando saranno pratici, faranno da soli e dovranno essere loro a chiedere aiuto, quando si trovano impossibilitati a interpretare un documento.

⁵⁶ J. Le Goff, *Monumento/documento*, in *Enciclopedia Einaudi*, vol. 5, Einaudi, Torino 1978, pp. 38-43.

Scrivere

Ricavate le notizie utili dal dossier documentario, è possibile stendere una breve relazione. *Scrivere*. La prima volta che proporrete questo esercizio in classe, attendetevi dei risultati deludenti. La scrittura dello storico non è affare per principianti. E non perché lo storico si esprima in modo astruso. Anzi: più è semplice nella sua esposizione, più è complicato il suo lavoro e, paradossalmente, anche quello di un lettore esperto, che non si accontenta dei fatti, ma vuole rendersi conto di come sono stati ricostruiti dallo storico. La vera difficoltà di un testo storico è che scorre su due registri: in alto (per così dire) quello della narrazione. In basso, quello delle fonti che la supportano passo dopo passo. È, in pratica, la pagina di un testo accademico – testo + note – per molti il simbolo di un'erudizione noiosa, ma per gli storici (e per chi conosce la storia) componente essenziale della comunicazione scientifica. E quando un testo è divulgativo o manualistico? Allora viene il difficile, perché bisognerebbe immaginare il fiume di note che scorre sotto quel testo all'apparenza così fluido e piacevole. Ed è una difficoltà che è scaricata tutta sul lettore: o lui riesce a ipotizzare delle fonti, oppure prenderà quel testo come un racconto, uno dei tanti che si possono fare sul passato, e che, in fondo, anche lui, se ci si mettesse, potrebbe scrivere⁵⁷.

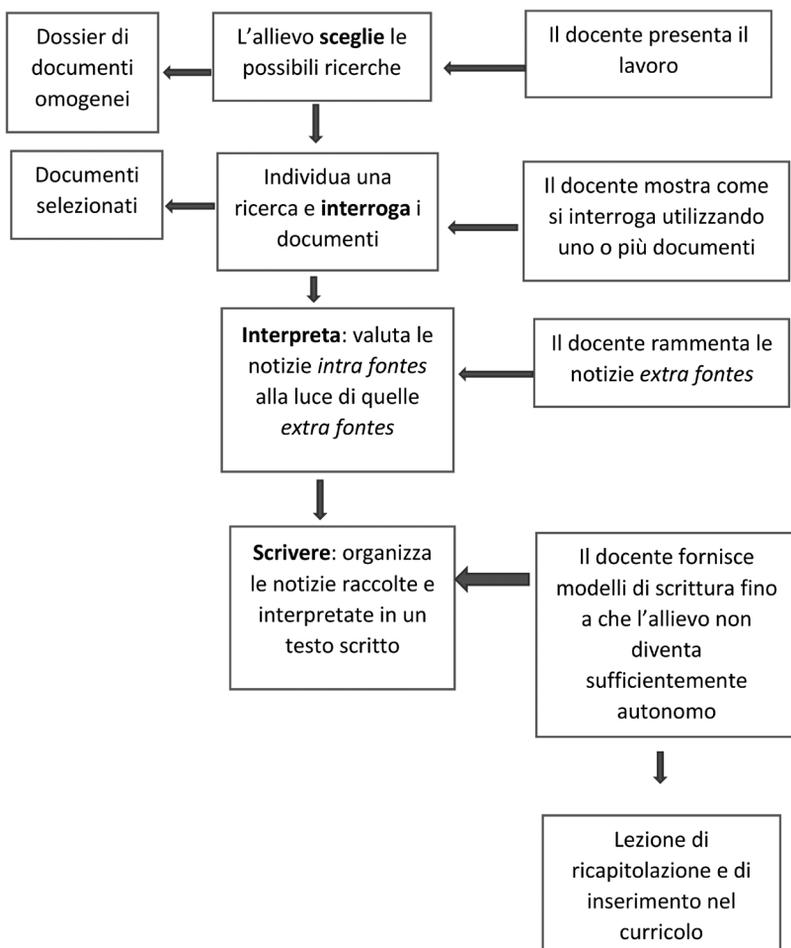
Dunque, scrivere in questo modello di laboratorio è organizzare le notizie raccolte dai documenti in un testo dal senso compiuto. Non è facile. Le prime volte conviene che il “maestro” scriva lui il testo, lasciando all'allievo il compito di aggiungere le note ai momenti giusti, al principio indicati dal maestro. Man mano, nei laboratori successivi, si aumenteranno gli spazi di autonomia: “mettere le note nei posti giusti, senza che questi vengano indicati dal professore”; “completare un testo, iniziato dal professore”; “scrivere un testo sulla base di una scaletta indicata”; “scrivere autonomamente un testo, utilizzando tutte le informazioni raccolte dal dossier”.

Un buon esercizio è quello di scrivere due volte il testo. La prima volta dopo l'interrogazione. La seconda dopo l'interpretazione. Se il laboratorio è ben costruito, l'allievo avrà modo di apprezzare la potenza dell'interpretazione storica, che l'avrà costretto a modificare in profondità il primo testo.

⁵⁷ Parla della comunicazione su due registri, tipica nell'ambito della ricerca, G. Sergi, *La saggistica e le forme del testo*, in “Reti medievali”, 5, 2, 15 dicembre 2004.

La scrittura, solitamente valutata come luogo della creatività, è uno strumento strettamente professionale dello storico. Quindi la valutazione riguarderà la correttezza dell'impiego della documentazione, il fatto che sia stata ben interpretata, se l'interrogazione è stata attenta e analitica, l'eventuale uso di altre notizie, ricavate per esempio dal manuale o da altri repertori controllati. Si tratta di operazioni che non vanno disgiunte dalla "comunicazione diretta". Per esempio, man mano che l'allievo progredisce, lo si potrebbe invitare a dotare il testo manualistico di note (utilizzando per questo la documentazione riportata nello stesso manuale, o aggiungendo dei documenti ben scelti). Un buon esercizio è quello di "inventare le note". Ecco l'incipit della vita di Bodo il contadino (si trova in molti manuali, altrimenti si ricorra al sempre magnifico libro di Eileen Power, *Vita nel Medioevo*, Einaudi, Torino, varie edizioni: ho visto che ne esistono adattamenti per le superiori, direi inutili, date la bellezza e la leggibilità del testo originale). Bastano trenta righe: si provi a immaginare da quali fonti la storica ha ricavato la notizia che Bodo non sapeva nemmeno il *Pater Noster*, che era circondato da api, che aveva una famiglia ecc. Ma si prenda, subito dopo, una descrizione della giornata di Carlo Magno (può andare bene anche la descrizione che trovate nella Treccani online, con l'avvertenza ovvia di togliere i riferimenti a Eginardo) e proponete lo stesso esercizio: da quali fonti si può ricavare la notizia che Carlo era molto alto, gli piaceva mangiare, era alquanto sbrigativo con le donne, si arrabbiò parecchio durante l'incoronazione e fece costruire una splendida residenza ad Aquisgrana? Bodo e Carlo: non importa che le fonti siano quelle precise. Avremo raggiunto il nostro scopo se l'allievo ipotizzerà fonti di genere diverso. La cronaca scritta da un sapiente della corte e la scodella trovata in uno scavo, le fondamenta di una reggia e i pali di fondazione di una capanna.

Il modello completo di un laboratorio basato sulla grammatica dei documenti è il seguente:



Conclusion

I due modelli di laboratorio che abbiamo esaminato sono solo alcuni di un'officina che dovrebbe contenerne tanti: la storia è così varia e i materiali a partire dai quali è costruita talmente diversi, che è impossibile individuare un modello buono per tutte le evenienze. Un modello, per giunta, perfetto, in grado di coprire l'intero panorama dell'alfabetizzazione storica. Tuttavia, questi esempi sono sufficienti per capire quanto

divergano il laboratorio didattico e la ricerca non strutturata; un laboratorio costruito secondo regole precise e quello “inventato” dal docente. Uno pseudo-laboratorio manualistico, magari arricchito da elenchi infiniti di competenze, e il frutto di una secondarizzazione aderente quanto più possibile alle modalità del ragionamento storico. Sono sufficienti, anche, per intuire la cultura – storica e didattica – necessaria per maneggiare in classe questo strumento.

Per uno storico, le competenze sono condensate nel significato della parola: “storia = vedo e racconto”. Come faccio a “vedere” dei popoli che non esistono più, si chiedeva Erodoto di fronte al suo pubblico di ateniesi avidi di storie? Interrogo vecchi racconti, testimonianze di marinai, osservo templi e statue antiche. La storia è la scienza dell’invisibile. Ricostruisce realtà che non si vedono a partire da tracce. Lo storico lo fa a livello professionale: e in questo sarà la sua competenza (più o meno profonda, lo diranno i suoi colleghi). Il cittadino consapevole della delicatezza del lavoro dello storico, ne capisce e ne apprezza i prodotti: e in questo consisterà la sua competenza. Oggi, questa capacità è molto più difficile e necessaria che nel passato. Fino a qualche decennio fa, forse non era nemmeno richiesta, dal momento che le conoscenze storiche che circolavano erano per la maggior parte prodotte dagli storici. Nel moderno supermercato delle conoscenze, invece, il reparto storia straborda di prodotti storici fabbricati da una pluralità di soggetti. E non sempre quelli più luccicanti sono quelli affidabili. Riconoscerli, per un cittadino comune, è pressoché impossibile, a meno che non sappia come lo storico lavora e non abbia frequentato un po’ il suo laboratorio. Da questo punto di vista, l’educazione storica di base assomiglia a quella alimentare. Non è necessario conoscere per filo e per segno la composizione di ogni alimento del supermercato: basta sapere alcune cose riguardo la filiera di produzione, la quantità di calorie, il trattamento del cibo. Può sembrare un obiettivo minimo: ma se si riflette sull’abnorme uso di storia che fanno gli stati, i gruppi di pressione, gli enti locali, l’industria dell’entertainment, si comincerà ad apprezzare l’importanza che ha la capacità di distinguere una storia fatta per conoscere il passato, da un’altra, fatta per ottenere un obiettivo politico o economico.

C’è un altro aspetto della nostra società che richiede forti competenze laboratoriali. Noi viviamo talmente immersi nelle informazioni sul mondo, che abbiamo la sensazione di essere presenti ovunque: dove c’è un attentato, una crisi politica, una manifestazione, si sciogliono i ghiacciai, la gente muore di fame o al party di qualche vip. La realtà è che siamo seduti nel nostro salotto e i media ci scaricano delle notizie, sbattendoci in faccia un aut aut ineludibile. O siamo capaci di trasformare queste

notizie in fonti, oppure saremo debitori inconsapevoli degli scopi per i quali quelle notizie sono state prodotte e ci sono state inviate. La storia è il più grande laboratorio costruito dall'umanità per trasformare in fonti le notizie più disparate. In questo laboratorio si è accumulata una sapienza tecnica millenaria, che oggi si rivela una risorsa per la formazione di un cittadino che sa costruirsi una propria immagine del mondo.

Per quanto riguarda più strettamente la grammatica dei documenti, osservo che l'allievo può impadronirsi di capacità sufficienti di scelta, di interrogazione e di scrittura, intesa come ricostruzione autonoma, anche parziale e provvisoria, di una realtà a partire dai documenti a propria disposizione (per "sufficiente" intendo un livello di padronanza che ti permette di riconoscere il tuo eventuale errore). Sull'interpretazione (come sulla contestualizzazione di Wineburg), però, non si può derogare dal fatto che occorre avere delle informazioni specifiche e precise: e queste te le può dare il professore o uno storico. Proporrei, in questo caso, il concetto di "competenza negativa": sapere che non si può usare come documento una certa informazione o una certa immagine, se non se ne conoscono l'autore, gli scopi e la contestualizzazione. È facilmente immaginabile la potenza critica della sua applicazione: "Correda la tua relazione di immagini, scegliendo dalla rete solo quelle che puoi usare come fonti".

Gli attrezzi del professore – il laboratorio, il manuale e la lezione – hanno tutti una loro antichità. Sia quelli che godono della reputazione della tradizionalità (la lezione, il manuale, l'interrogazione), sia quelli baciati dall'innovazione, come il laboratorio. Le immagini, gli oggetti, i documenti, la lezione rovesciata o a quella dialogata, le fonti orali, e la stessa idea che scopo del lavoro scolastico sia quello di avviare gli allievi al ragionamento storico, hanno tutti date di nascita che ne mostrano la vetustà. Questa constatazione falsifica irrimediabilmente uno degli *idola* della discussione didattica diffusa: che gli strumenti "tradizionali" facciano parte della natura originaria della scuola così come si è formata in occidente, mentre quelli "innovativi" provengono da fermenti ribellistici odierni, importati da oltreoceano, nati dopo il nefasto '68 o partoriti in ambienti pedagogici estranei alla storia. La realtà della scuola vuole, invece, che innovazione e tradizione (continueremo a usare questi termini, per quanto del tutto impropri) coesistano, probabilmente da quando si insegna storia. Da sempre, potremmo dire, si fronteggiano insegnanti che circoscrivono la loro professionalità all'uso della lezione e dell'interrogazione e, col tempo, del manuale, e sono convinti che solo questi strumenti garantiscano una buona formazione; e altri che caratterizzano il loro insegnamento con una varietà maggiore di strumenti, magari assegnando

alla lezione un ruolo del tutto secondario o escludendo del tutto il manuale dal loro orizzonte professionale. E ugualmente stagionate sono le reciproche accuse, di essere noiosi e ripetitivi o disordinati e velleitari. Scorporata dalla storia, questa opposizione si è facilmente ideologizzata, e, a seconda degli schieramenti, innovazione e tradizione sono diventate sinonimo di “buono” e “cattivo”. Questo falso dibattito ha avuto l’effetto di occultare due problemi reali. Il primo è quello di capire perché gli “innovatori” sono stati sempre minoritari, nonostante a volte abbiamo avuto dalla loro politici riformatori e studiosi apprezzati da tutti e, da quando esiste, quella parte della ricerca che si è occupata di didattica della storia. Il secondo problema, questo particolarmente italiano, è quello di non riuscire a valutare i danni che la mancanza di professionalità dei docenti ha causato a entrambi gli schieramenti. Apprendere dall’imitazione o dal sentito dire conduce alla degradazione degli attrezzi didattici, vecchi o nuovi che siano. L’uso approssimativo che ne consegue ostacola decisori, studiosi, ma anche singoli insegnanti, nel compito di analizzare la situazione didattica, per capire dove intervenire per migliorarla. E per ultimo, incentiva l’editoria scolastica a produrre manuali, che nel gergo vengono chiamati “generalisti”: accettabili da tutti e, quindi, gonfi di ogni suggestione innovativa, ma saldamente legati al modello dell’oralità della storia.

Liberata da queste coperture ideologiche, la cassetta degli attrezzi mette a disposizione del docente un’esperienza di lavoro pluriscolare, ideale nella sua diversificazione per insegnare una materia complessa e dalle mille sfaccettature quale è la storia. La condizione d’uso necessaria, però, è che se ne abbia una conoscenza critica, nella quale si comprendano la storia, le modalità di impiego e la consapevolezza dei loro limiti (oltre all’insostituibile training pratico). Non esistono strumenti onnipotenti. Una bella lezione fa capire un processo storico, ma difficilmente consegna agli allievi la capacità di usare dei documenti, così come è improbabile trovare dei documenti che spieghino in modo semplice agli allievi che cos’è il feudalesimo. È velleitario chiedere al manuale di farsi carico di una formazione così complicata come quella storica, ma è altrettanto velleitario pretendere questo miracolo da una qualsiasi strategia laboratoriale, dogmaticamente assunta.

La consapevolezza dei limiti degli strumenti potrebbe spingere gli insegnanti ad adottare una visione saggiamente economica nel loro uso: nel senso che occorrerebbe tener conto di convenienze di tempo e di efficacia. Adoperare una o più lezioni per spiegare il lavoro dello storico, pratica diffusa dai manuali che si aprono solitamente con le pagine sul “mestiere di storico”, è spesso una perdita di tempo. L’allievo ascolta

nozioni di epistemologia e di metodologia che non sa riferire a nessuna azione concreta, esattamente come accade in quei corsi universitari, che si aprono con lo stato di una questione del tutto ignota agli studenti. Queste conoscenze – nelle scienze cognitive definite spesso “procedurali” – si trasferiscono con maggiore facilità e rapidità in un laboratorio, lavorando sui documenti o sulle interpretazioni, e “nominando” le azioni man mano che l’allievo le mette in atto. Al contrario, il costruttivista che immaginasse un laboratorio per mettere in grado gli allievi di ricavare da alcuni documenti dei concetti storici generali (come rivoluzione, feudalesimo, globalizzazione), si inoltrerebbe in un labirinto di letture sofisticate del materiale, laddove una buona lezione sarebbe più efficace e rapida. E, per citare strumenti che qui non trattiamo, un gioco è molto più indicato di una lezione, se vogliamo che l’allievo capisca a fondo una situazione complessa, come un’escursione di studio più efficace di qualsiasi perorazione sulle regole per leggere un paesaggio.

La cassetta degli attrezzi, infine, cioè il considerare la concretezza del lavoro in classe come un polo insostituibile della ricerca didattica, aiuta a riconsiderare proposte strategiche della ricerca attuale, come quella dell’alfabetizzazione storica. Essa mette in evidenza la necessità di un sapere “grammaticale”, che introduca a un “pensare storicamente”, capacità spesso preclusa ad allievi che non hanno eccessiva dimestichezza con i linguaggi della storia. Questo, unito a quel sapere “sintattico” già ben descritto nella letteratura scientifica corrente, potrebbe contribuire a formare quella cultura professionale, indispensabile al docente per maneggiare gli strumenti della sua cassetta.

ANTONIO BRUSA

Università degli Studi di Bari, brusantonio@gmail.com

Sezione Miscellanea



Streghe e stregoneria nella medievistica italiana degli ultimi decenni

di *Eleonora Plebani*

Witches and Witchcraft in Italian Medieval Studies during Recent Decades

This paper grows out of a body of scholarship on witchcraft during the Middle Ages conducted over the last fifty years. Its purpose is to discuss the increasing emphasis on the transcultural nature of witchcraft practices in order to place them within a broader context. The availability of unpublished sources and the reinterpretation of known testimonies, reveal the many inaccuracies that have characterized the way in which witchcraft was perceived in the past. The paper dwells on a few case studies in order to articulate its analysis and argues that the thirst for knowledge, especially in the case of women, was often liable to witchcraft accusations.

Keywords: Witchcraft, Middle Ages, Historiography, Knowledge, Gender.

La stregoneria è un tema storiografico caratterizzato da un'accentuata trasversalità disciplinare, dall'estesa diacronia e da una multiformità di letture che, soprattutto in questi ultimi anni, hanno impresso all'argomento una fisionomia fortemente polisemica. La collaborazione tra studiosi afferenti a diversi contesti scientifici ha condotto – negli ultimi cinquanta anni – alla conoscenza del fenomeno della stregoneria in maniera capillare e, direi, strutturata, nel senso della costruzione di un sistema complesso nel quale, metodologie, strumenti di indagine e percorsi interpretativi di differente provenienza disciplinare hanno contribuito a gettare luce su una delle questioni principali della storia europea tra tardo Medioevo ed Età moderna.

La peculiarità degli studi sulla stregoneria era già stata individuata con chiarezza da Roland Barthes quando, nella sua introduzione all'edizione francese del 1959, riconosceva a *La Sorcière* di Jules Michelet,

un carattere ibrido di «Storia e Romanzo insieme», cui si aggiungeva il merito di aver dato origine a «un'etnologia o una mitologia storica»¹. Ancora più esplicita l'osservazione proposta da Franco Cardini che, prendendo come *terminus post quem* proprio la prima edizione del capolavoro di Michelet², si dichiarava debitore «del grande dibattito che intorno alla materia ha impegnato, da un secolo a questa parte, antropologi, etnologi, sociologi, più recentemente anche psicanalisti»³.

In questo senso anche la medievistica ha contribuito con il suo apporto, sicuramente da parte della letteratura storica internazionale⁴, sempre caratterizzata tuttavia dall'estensione della cronologia degli eventi in prospettiva intersettoriale e tesa, quindi, ad analizzare la stregoneria dalle origini della caccia alle malefiche, sino al dilagare del fenomeno. Meno prolifica, probabilmente anche meno catalogata sotto il profilo della produzione complessiva, ma più attenta alla genesi della credenza nelle streghe è la medievistica italiana che si distingue dagli studi internazionali anche per una maggior concentrazione sull'Età di mezzo vera e propria, nonché per la ricerca e la definizione delle cause prossime e remote della repressione della stregoneria. Non bisogna, chiaramente, generalizzare, dato che, soprattutto per quanto riguarda ricerche di più ampio respiro e afferenti a settori non riconducibili alla storia *tout-court*, la lunga cronologia è un elemento essenziale⁵.

¹ Le citazioni sono tratte da R. Barthes, *La Sorcière*, in J. Michelet, *La strega* (1959), (ed. it. Einaudi, Torino 1971), pp. VII-XVII:VII.

² J. Michelet, *La Sorcière*, Jung-Treuttel, Leipzig 1862.

³ F. Cardini, *Magia, stregoneria, superstizioni nell'Occidente medievale*, La Nuova Italia, Firenze 1979, p. 3.

⁴ Una rassegna esauriente a tal proposito è il contributo di M. Duni, *Le streghe e gli storici, 1986-2006: bilancio e prospettive*, in «Non lasciar vivere la malefica». *Le streghe nei trattati e nei processi (secoli XIV-XVII)*, a cura di D. Corsi - M. Duni, Firenze University Press, Firenze 2008, pp. 1-18.

⁵ Da questo punto di vista e senza pretese di esaustività cito in questa sede: M. Romanello (a cura di), *La stregoneria in Europa (1450-1650)*, il Mulino, Bologna 1975; A. Foa, *La stregoneria in Europa*, Loescher, Torino 1980; G. Bonomo, *Caccia alle streghe, La credenza nelle streghe dal sec. XIII al XIX con particolare riferimento all'Italia*, Palumbo, Palermo 1985³; P. Di Gesaro, *Streghe. L'ossessione del diavolo, il repertorio dei malefizi, la repressione*, Praxis3, Bolzano 1988; F. Cardini, *Radici della stregoneria: dalla protostoria alla cristianizzazione dell'Europa*, Il Cerchio, Rimini 2000; *Caccia alle streghe in Italia tra XIV e XVII secolo*, Atti del V Convegno nazionale di Studi Storico-Antropologici (Triora, 22-24 ottobre 2004), Praxis3, Bolzano 2007; F. Martino, *Il volo notturno delle streghe. Il Sabba della modernità*, La Città del Sole, Napoli 2011; M. Montesano, *Caccia alle streghe*, Salerno, Roma 2012.

Il mio intento, in questa sede, è prendere in considerazione ciò che è stato prodotto negli ultimi cinquanta anni dagli studi incentrati sui secoli medievali⁶ che, pur tenendo in considerazione l'intersettorialità del tema, hanno saputo integrare le sollecitazioni provenienti dalle altre scienze interessate all'analisi della stregoneria con gli strumenti metodologici tipici delle indagini storiche. Le conclusioni scaturite da tale riflessione di lunga durata, organica e organizzata, hanno portato a una migliore definizione della progressione degli eventi propedeutici alla caccia alle streghe della prima Età moderna, inquadrati cronologicamente in momenti abbastanza riconoscibili e spiegati alla luce di una mentalità in evoluzione (o in involuzione, secondo i punti di vista) fortemente connotata da ambiguità, interessi politici e fragilità sistemiche di organizzazioni (quale era la Chiesa, ad esempio) in rapido cambiamento.

Scendendo più nello specifico, mi pare si possano individuare tre macro argomenti ai quali la medievistica contemporanea ha rivolto il suo interesse per quanto attiene la stregoneria: spazi di radicamento e di sviluppo, cronologia e mutamenti nell'atteggiamento dell'autorità ecclesiastica e secolare, ricerca e pubblicazione (o riedizione) delle fonti relative al fenomeno stregonico.

Spazi e Tempi

La geografia delle streghe

Prendendo avvio dal già citato studio di Franco Cardini⁷, occorre ribadire come dal Medioevo – o perlomeno dai suoi secoli più alti – sia stata ormai del tutto allontanata l'accusa di aver dato inizio alla persecuzione delle streghe, spostando invece all'Età moderna il *terminus post quem* i roghi delle malefiche divennero una consuetudine. L'Italia, in particolare, fu un caso abbastanza singolare anche in questa circostanza, perché i tribunali, ecclesiastici e secolari, rispettosi delle regole e cauti nelle sentenze, difficilmente giungevano a comminare il rogo⁸. Infatti, fino al XIII secolo, era fatto

⁶ La puntualità dell'ambito scientifico di riferimento implica l'esclusione di alcuni contributi pur fondamentali, come quelli di Carlo Ginzburg, ad esempio, che esulano dallo scopo che mi sono prefissa. Non ritengo, comunque, a puro titolo informativo, mi possa esimere dal menzionare almeno: C. Ginzburg, *I Benandanti. Stregoneria e culti agrari tra Cinquecento e Seicento*, Einaudi, Torino 1966, Id., *Stregoneria, magia e superstizione in Europa fra Medioevo ed età moderna*, in "Rivista di storia sociale e religiosa", 11, 1979, pp. 120-33, Id., *Storia notturna. Una decifrazione del sabba*, Einaudi, Torino 1989.

⁷ Cardini, *Magia, stregoneria, superstizione*, cit.

⁸ M. Montesano, *Le streghe. Le origini, il mito, la storia*, Giunti, Firenze 1996, p. 8.

obbligo agli attori dei procedimenti giudiziari di raccogliere e vagliare le prove che indicassero senza ombra di dubbio la congiunzione tra azioni riconducibili a magia e stregoneria e deviazioni ereticali⁹.

In questo senso si mosse, ad esempio, papa Alessandro IV (1254-1261) che, in due bolle, proibì agli inquisitori di occuparsi di malefiche e di sortilegi, lasciando questi ultimi alla competenza delle corti vescovili. Unica eccezione la manifesta adesione a movimenti eterodossi¹⁰. Ciò nonostante, proprio l'Italia presenta una distribuzione sul territorio di luoghi collegati tradizionalmente alla stregoneria che la letteratura storica contemporanea non ha mancato di individuare, sia nella loro collocazione geografica e sia in relazione ai contesti culturali e sociali nei quali il fenomeno stregonico si radicò e si sviluppò.

La prima area individuata è l'arco alpino, una zona frontaliera, isolata, economicamente depressa e, soprattutto, ancora permeata di suggestioni provenienti dai culti agresti precristiani. La credenza che le streghe fossero in grado di controllare la fertilità della terra, la riproduzione del bestiame, i cicli meteorologici produceva un sentimento di intolleranza verso chi era sospettato di praticare arti magiche e la stessa popolazione locale era, perciò, molto attiva nella caccia alle streghe. Dal Piemonte al Tirolo – che nell'Italia preunitaria si estendeva da Innsbruck fino alla Chiusa di Verona – la persecuzione delle malefiche fu molto intensa dal tardo Medioevo all'Età moderna¹¹.

All'apparenza più sorprendente potrebbe sembrare la presenza della Toscana tra le zone interessate dal fenomeno stregonico, così come di altre regioni dell'Italia centrale (Umbria, Marche, Abruzzo), ma se si riflette sulla dimensione prevalentemente cittadina anche delle pratiche ereticali, allora non suscita stupore la diffusione della diffidenza verso le streghe in

⁹ Decker, *I papi e le streghe*, in *Caccia alle streghe in Italia*, cit., pp. 15-30: 19-20.

¹⁰ F. Martino, *La spirale della storia. Giuristi e streghe tra Medioevo ed Età Moderna*, in *Dalla magia alla stregoneria. Cambiamenti sociali e culturali e la caccia alle streghe*, a cura di A. Ciattini, La Città del Sole, Napoli 2018, pp. 67-106: 70.

¹¹ Molti sono gli studi dedicati alla repressione della stregoneria in area alpina. Tra questi segnalò: Di Gesaro, *Streghe. L'ossessione del diavolo*, cit., Ead., *La "Società del Gioco" in Tirolo, ovvero la "Compagnia delle streghe" tra tolleranza e repressione*, in *Caccia alle streghe in Italia*, cit., pp. 127-49, M. Centini, *Streghe, roghi e diavoli. I processi di stregoneria in Piemonte*, L'arciere, Cuneo 1995; Id., *La stregoneria in Piemonte*, in *Caccia alle streghe in Italia*, cit., pp. 75-94; R. Comba - A. Nicolini (a cura di), *Luca talvolta la luna. I processi alle "masche" di Rifreddo e Gambaasca*, Società per gli studi storici, archeologici ed artistici della Provincia di Cuneo, Cuneo 2004; Corsi, *Diaboliche, maledette e disperate*, cit., pp. 87-97; R. Suintner (a cura di), *Gli illuminati e i demoni. Il dibattito su magia e stregoneria dal Trentino all'Europa*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 2019.

contesti economicamente floridi e inseriti nei circuiti mercantili e politici europei e internazionali¹².

L'ambiente toscano evidenzia caratteristiche abbastanza particolari per quanto concerne la caccia alle streghe: limitatezza numerica dei centri urbani coinvolti (Firenze e Siena), precocità delle procedure giudiziarie (le prime testimonianze risalgono al XIII secolo), presenza di imputati di entrambi i sessi e intensi apporti teorici da parte dei predicatori degli Ordini mendicanti. Per il periodo iniziale della persecuzione stregonica in Toscana, la maggior parte delle fonti giunteci proviene dalle due più importanti città della regione, Firenze e Siena, appunto, residuali le attestazioni di diversa ambientazione geografica sino all'inizio dell'Età moderna.

Le accuse rivolte alle malefiche toscane sottoposte a processo si distinguono, invece, per le finalità di immediato riscontro della pratica e per il piano di terrena quotidianità dei risultati attesi, dal momento che le arti magiche sembrano confinate nell'ambito del sortilegio amoroso, inteso sia come "incantamentum" finalizzato ad attrarre l'oggetto del sentimento e sia, al contrario, come "fattura" volta a impedire le unioni. La trasversalità dei dettagli comuni alle procedure giudiziarie risiedeva nel basso livello culturale delle donne coinvolte, nella solitudine delle vite di nubilito o di vedovanza, nella mancanza, quindi, di un contesto familiare a prevalenza maschile che potesse assicurarne l'inserimento in una "normalità" insospettabile. Eppure, il tratto condiviso dalle streghe toscane del basso Medioevo – uguale a quello riscontrato in altri ambienti – era la trasmissione delle conoscenze, le pratiche condivise, la solidarietà di gruppo esplicitata dall'insegnamento del proprio sapere.

Proprio l'attitudine alla tradizione delle conoscenze differenziava le pratiche stregonesche femminili da quelle maschili; gli uomini erano accusati di "invocatio demonum", ma non si rinvengono riferimenti a patti o a commerci con i demoni. I processati per stregoneria di sesso maschile possedevano libri e li consultavano per mettere in pratica i loro malefizi (l'uso di testi scritti attesta quindi un livello di alfabetizzazione superiore rispetto alla componente femminile), ma si trattava di pratiche esercitate individualmente che non prevedevano né la condivisione delle esperienze in gruppi coesi e solidali, né l'insegnamento e la trasmissione delle proprie conoscenze¹³.

¹² Su questo punto si veda almeno R. Manselli, *Le premesse medievali della caccia alle streghe*, in *La stregoneria in Europa (1450-1650)*, cit., pp. 39-62: 50.

¹³ Corsi, *Diaboliche, maledette e disperate*, cit., p. 77.

A questo proposito non si possono dimenticare le osservazioni proposte da Carlo Ginzburg sui metodi di apprendimento del mugnaio Menocchio, protagonista de *Il formaggio e i vermi*. Secondo Ginzburg, le modalità citazionali, la selezione dei contenuti e la personale contestualizzazione dei temi effettuata da Menocchio nelle sue letture denotano una cultura interiorizzata, interpretata e memorizzata mediante strumenti provenienti dalla trasmissione orale del sapere¹⁴. Non si può escludere – per quanto non si abbia per i secoli bassomedievali la consistenza documentaria che ha consentito la ricostruzione dei processi contro Domenico Scandella – che anche la presunta superiorità culturale degli uomini che praticavano la stregoneria fosse in realtà riconducibile a modelli differenti e collegati con la tradizione orale.

Almeno sino al Quattrocento, la Toscana offre un contesto multiforme che, pur contemplando episodi documentati e mostrando già la consapevolezza della diversità dell'azione stregonica declinata al femminile o al maschile, non sembra avere contezza della differenza tra sortilegio e stregoneria vera e propria. In questo senso, a fornire coordinate classificatorie più chiare si dedicarono i predicatori degli Ordini mendicanti, in particolare nel xv secolo; l'esponente più significativo fu Bernardino da Siena¹⁵ che si dedicò a ordinare e a categorizzare le tipologie dei malefici e le responsabilità individuali.

Bernardino, probabilmente, prese spunto dalla propria esperienza¹⁶ e dalla condanna al rogo della romana Finicella di cui fu testimone oculare¹⁷; Marina Montesano ipotizza che la strega, esercitando la professione

¹⁴ C. Ginzburg, *Il formaggio e i vermi*, Adelphi, Roma 2019 (1976¹).

¹⁵ Il resto della penisola fu interessato, nello stesso periodo, dall'attività omiletica di Giovanni da Capestrano, Giacomo della Marca, Roberto da Lecce: cf. M. Montesano, «*Supra aqua et supra ad vento*». «*Superstizioni*», maleficia e incantamenta nei predicatori francescani osservanti (Italia, sec. xv), Istituto Storico Italiano per il Medioevo, Roma 1999 («Nuovi Studi Storici» 46).

¹⁶ L'attività omiletica che egli aveva svolto a Bologna nel 1424 gli era valsa l'accusa di eresia per aver sostenuto il culto del Nome di Gesù; costretto a recarsi a Roma al cospetto del papa Martino v per discolparsi, nel 1426 Bernardino fu proscioltto dal reato ascrittogli, cf. Montesano, «*Supra aqua et supra ad vento*», cit., p. 133, nota 126. A questo proposito cf. anche G. Barone, *La presenza degli ordini religiosi nella Roma di Martino v*, in *Alle origini della nuova Roma. Martino v (1417-1431). Atti del Convegno (Roma, 2-5 marzo 1992)*, a cura di M. Chiabò, G. D'Alessandro, P. Piacentini, Istituto Storico Italiano per il Medioevo, Roma 1992, pp. 354-65.

¹⁷ Ne riferisce, in maniera estremamente sintetica, il diarista Stefano Infessura: «Et dopo fu arsa Finicella strega, adì 8 del ditto mese di luglio (scil. luglio 1426), perché essa diabolicamente occise di molte creature et affattucchiava di molte persone, et tutta Roma ce andò a vedere», *Diario della città di Roma di Stefano Infessura scribasenato*, a cura di

di ostetrica, avesse praticato parecchi aborti, alimentando così l'accusa di infanticidio plurimo, ma sicuramente l'evento diventò uno dei nodi tematici dell'attività predicatoria del frate senese.

Alcuni punti mi sembrano da mettere in evidenza in relazione alla riflessione proposta dalla Montesano. In primo luogo, Bernardino distingue le colpe delle creature demoniache, ingannatrici e manipolatrici, da quelle delle donne, sedotte, suggestionate e indotte a compiere il male. Non di esseri malefici per naturale predisposizione si trattava, quindi, né tantomeno di donne dotate di poteri particolari o in grado di volare per spostarsi da un luogo all'altro, ma solo di esseri umani fragili e facili prede dei demoni. Nonostante ciò, secondo Bernardino le streghe erano ree dei crimini loro ascritti perché, seppure destituite di ogni fondamento le credenze fantastiche relative alle caratteristiche stregoniche, i reati commessi erano reali, così come concreta era la colpevolezza delle streghe che ne erano autrici¹⁸.

Con un'ulteriore partizione, il frate senese operava una precisa distinzione fra "stregoneria" (intesa come azione volta al male sino a causare la morte delle vittime) e "incantamenta", categoria riconducibile tanto alla conoscenza delle proprietà delle erbe, quanto all'azione guaritrice. La pratica destinata a sfociare nella morte e quella tesa a preservare la vita prendevano, nel pensiero di Bernardino, due strade completamente diverse sotto il profilo processuale: solo la prima, infatti, doveva condurre alla morte delle autrici¹⁹.

Nonostante, però, il francescano senese avesse assunto una posizione precisa e, tutto considerato, piuttosto moderata, le sue prediche costituirono uno dei fondamenti teorici sui quali fu edificato in parte l'immaginario stregonico; infatti, per spiegare in maniera comprensibile al suo uditorio, con un grado di alfabetizzazione molto eterogeneo, la gravità dei crimini commessi dalle malefiche, seppure per induzione diabolica, Bernardino faceva frequente ricorso al parallelismo con le *striges*, ossia uccelli rapaci dalle sembianze femminili che, in età classica, si credeva rapissero e dissanguassero i fanciulli devastandone i cadaveri²⁰.

O. Tommasini, Istituto Storico Italiano per il Medioevo, Roma 1890 ("Fonti per la Storia d'Italia" 5), p. 25. La notizia riportata dall'Infessura non trova riscontro nelle fonti narrative romane coeve, ma fu proprio Bernardino da Siena, testimone dell'evento, a tramandare per primo il ricordo di Fincella.

¹⁸ Montesano, «Supra acqua et supra ad vento», cit., pp. 138-9.

¹⁹ Ivi, pp. 133-4.

²⁰ Montesano, *Le streghe*, cit., p. 38.

Sulla scia di Bernardino si pose il concittadino e contemporaneo Mariano Sozzini, amico di Leonardo Bruni e di Enea Silvio Piccolomini, giureconsulto, umanista e autore del *Tractatus de sortilegiis*, il quale, pur dichiarandosi convinto dell'intervento demoniaco nelle pratiche magiche, esortava a sua volta a giudicare con cautela gli attori coinvolti, guardando con pietà alle debolezze degli esseri umani ingannati dall'astuzia dei demoni²¹. Nonostante la moderazione manifestata dal Sozzini, fu proprio lui ad accreditare, tra i primi, la convinzione che, in Italia, il luogo privilegiato dei raduni stregonici fosse la città di Benevento²².

Mi pare evidente, quindi, che anche nella Toscana quattrocentesca la speculazione sulla materia si andasse strutturando in un prima, organica riflessione che, in maniera trasversale, interessava l'attività omiletica degli Ordini regolari, la trattatistica specializzata, l'attività giuridica. La metà del xv secolo si presenta comunque come il periodo, in cui, in contesti politici e geografici differenti, l'Italia mostra un interesse teorico parecchio vivace nei riguardi della questione stregonica. Negli stessi decenni in cui operarono Bernardino da Siena e Mariano Sozzini, nel settentrione anche l'opera dei frati Predicatori era molto attenta al problema delle streghe.

Se, tuttavia, Bernardino e il Sozzini manifestarono idee molto vicine, nel Nord Italia la discussione nella trattatistica fu alquanto polarizzata. Mentre, infatti, Girolamo Visconti, domenicano milanese e autore dell'*Opusculum lamiarum*, si schierava nel novero dei persecutori delle streghe, il confratello Girolamo da Bergamo – feroce oppositore della repressione violenta – rispose, nel 1460, con il breve trattato dal titolo *Quaestio de strigis*, ispiratogli dalle sollecitazioni del domenicano cortonese Agostino Spiga²³.

²¹ Su Mariano Sozzini si veda P. Nardi, *Mariano Sozzini. Giureconsulto senese del Quattrocento*, Giuffrè, Milano 1974; Id. *Sozzini, Mariano il Vecchio*, in Dizionario Biografico degli Italiani, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 1960 ss., (d'ora in poi DBI), 93, 2018, on line. Sul *Tractatus* rinvio a L. Zdekauer, *Sullo scritto De Sortilegiis di Mariano Sozzini il Vecchio*, Clausen, Palermo 1896.

²² Montesano, *Le streghe*, cit., p. 42.

²³ Bonomo, *Caccia alle streghe*, cit., p. 359. Su Girolamo Visconti si veda E. Fumagalli, *Francesco Sforza e i domenicani Gioacchino Castiglioni e Girolamo Visconti*, I parte, in "Archivum Fratrum Praedicatorum", 56, 1986, pp. 79-152, II parte, ivi, 57, 1987, pp. 45-101. L'edizione critica dell'opuscolo è in A. Belli - A. Estuardo Flaction, *Les striges en Italie du Nord. Édition critique et commentaire des traités de démonologie et sorcellerie de Girolamo Visconti* (Milan, c. 1460) et de Bernard Pategno (Côme, c. 1510), SISMEL - Edizioni del Galluzzo, Firenze 2019. Cfr. infine A. Martocchia - V.F. Polcaro, *Gli astronomi e le streghe. Trasformazioni della società, mutamenti nella cultura e nella scienza e "caccia alle streghe"*, in *Dalla magia alla stregoneria*, cit., pp. 159-82: 164.

Un atteggiamento di sostanziale incredulità nei riguardi degli elementi più fantasiosi dell'immaginario stregonico (il volo notturno o la trasmutazione dei corpi) manifestava negli stessi anni il giurista Ambrogio Vignati, *magister* presso gli *Studia* di Torino e di Bologna. Vignati, nella sua *Qaestio unica de lamiisseustrigibus*, sezione di una più ampia opera incentrata sull'eresia, mette in luce non soltanto il suo interesse prettamente rivolto alle questioni giuridiche, ma purei suoi dubbi sulla veridicità delle confessioni estorte sotto tortura²⁴. I contatti che Vignati intrattenne con Francesco Filelfo²⁵ mi sembrano evidenziare con sufficiente chiarezza quanto anche il circuito degli intellettuali, legati al sapere universitario o al sistema delle corti, guardasse attentamente, ma con una differenziazione ancora piuttosto immatura sotto il profilo critico, alla presenza delle streghe, ai loro rituali e alla loro persecuzione, riconoscendone il problema, ma orientando le opinioni personali essenzialmente sulla base dei propri ambiti di azione.

A tutto ciò si deve aggiungere, quindi, il filtro esercitato dal sapere umanistico che, al di là della ricerca dell'equilibrio, della *pietas* e delle forme della classicità non era affatto estraneo alle seduzioni del soprannaturale. Tali considerazioni sono ancora più valide nel contesto del Mezzogiorno italiano dove Benevento, come anticipato dal Sozzini, godeva della fama di essere il polo di attrazione per chi praticasse la stregoneria. La capitale dell'antico ducato longobardo, in età precristiana sede del culto isiacco, fu permeata dalla religiosità dendroiatrica in seguito all'insediamento dei nuovi dominatori germanici, a partire dal tardo VI secolo, come ricordato nella *Vita* di Barbato, vescovo di Benevento²⁶. L'individuazione dell'albero sacro in un noce risale al XVII secolo, come evidente operazione di *contaminatio* fra l'antica credenza pagana e il corredo immaginario che accompagnava la caccia alle streghe. Nel basso Medioevo, come testimoniato anche dalle prediche di Bernardino da Siena, si riteneva che a Benevento avessero luogo le celebrazioni del sabbato dove le streghe si recavano volando grazie alla recita di una formula magica. Il testo, registrato negli atti del processo a carico di Matteuccia di Francesco da Todi nel 1428 e arricchito di dettagli in età successiva, è

²⁴ M. Montesano, *Classical culture and Witchcraft in Medieval and Renaissance Italy*, Palgrave Macmillan, London 2018, pp. 197-8.

²⁵ Ivi, p. 198.

²⁶ M. Montesano, *La vita Barbati: culti longobardi e magia a Benevento*, in "Studi beneventani", 4-5, 1991, pp. 39-56, *Vita di Barbato*, a cura di M. Montesano, Pratiche, Parma 1994; A. Vuolo, *Ancora a proposito della Vita Barbati Episcopi Beneventani*, SISMELE - Edizioni del Galluzzo, Firenze 2006.

il noto: «unguento, unguento/mandame a la noce de Benivento,/supra-aqua et supra ad vento/et supra ad omne maltempo»²⁷.

Mi pare chiaro che, nell'Italia quattrocentesca, seppure in ambiti molto diversi e con numerosi attori coinvolti di provenienza differente, il tema delle streghe fosse non solo avvertito come oggetto di riflessioni in termini di trattatistica (e, talvolta, di polemica), ma anche come emergenza da contrastare con tutte le armi disponibili, dalla repressione violenta alla persuasione omiletica. Suggestioni di provenienza precristiana, certezza della diffusa presenza demoniaca nell'ambito dell'agire umano, ricerca di forze soprannaturali a compensazione della crisi in cui versava la spiritualità tradizionale costituivano il substrato culturale e sociale sul quale si sarebbe innestata la successiva caccia alle streghe. Da non trascurare, tuttavia, è anche il sentimento di diffidenza suscitato dalla provenienza forestiera di alcune figure femminili accusate di stregoneria. Marina Montesano riporta il caso della croata Caterina di Giorgio che, a Perugia, fu processata sia per pratiche magiche e sia per omicidio. La percezione della solitudine delle straniere e la loro marginalità nei contesti sociali nei quali vivevano potrebbero avere influito, secondo l'Autrice, sulla diffusione dei sospetti che condussero alcune di loro alla condanna²⁸.

Il pregiudizio culturale, alla base della diffidenza di una comunità chiusa verso elementi esterni percepiti come un'alterazione degli equilibri tradizionali, può essere letto, anche nel caso di Caterina di Giorgio, alla luce del modello dell'analisi "grid-group" proposta da Mary Douglas a partire dagli anni Settanta del secolo scorso. In un gruppo fortemente coeso e sottoposto a regole ben determinate, qualunque fattore estraneo determina una griglia di classificazioni condivise al centro della quale, secondo la Douglas, si collocano tutti i sistemi sociali. In tale rappresentazione dei contesti, le streghe si pongono al di sotto della linea della pubblica classificazione, al pari di tutte le altre categorie degli emarginati²⁹.

Analoghe considerazioni possono essere proposte per il contesto europeo in relazione al quale studi più o meno recenti hanno individuato le aree a maggior penetrazione stregonica. Anna Foa indicò, per il xv secolo,

²⁷ C. Peruzzi, *Un processo di stregoneria a Todi nel '400*, in "Laris", XXI/1-2, 1955, pp. 1-17, *Processo alla strega Matteuccia di Francesco (Todi, 20 marzo 1428)*, a cura di D. Mammoli, contributi di E. Menestò - F. Cardini, Fondazione Centro italiano di studi sull'Alto Medioevo, Spoleto 2013; Montesano, *Le streghe*, cit., p. 10; Id., *Classical culture*, cit., pp. 173-8.

²⁸ Montesano, *Classical Culture*, cit., p. 180.

²⁹ M. Douglas, *Natural Symbols. Explorations in Cosmology*, Routledge, London-New York 1996³, p. 61.

la Francia meridionale, il Delfinato, l'Alta Germania e le Alpi francesi quali zone ad alto tasso di roghi³⁰, mentre Maria Rosa Di Simone ha individuato nell'Europa centrale la parte del continente più interessata dalla caccia alle streghe in età moderna³¹. Soprattutto nel Cinquecento – e segnatamente in ambito giuridico – fu evidente il lascito delle discussioni tardo medievali che, estendendosi ad ampi strati della riflessione culturale e coinvolgendo specialisti di molteplici discipline (chierici, medici, maestri, filosofi), riproposero, in maniera quasi insanabile, il dualismo quattrocentesco fra scetticismo e credenza nell'immaginario stregonico³².

*Tempo della magia e tempo della stregoneria*³³

Alla fine degli anni settanta del secolo scorso, Marina Romanello tracciava un solco abbastanza definito tra magia colta, accompagnata da un solido retroterra culturale e filosofico e la stregoneria, di matrice popolare e dagli intenti pratici³⁴. Franco Cardini non condivise questa bipartizione, evidenziando come magia e stregoneria – strettamente connesse sotto il profilo culturale e operativo – fossero un binomio inscindibile, soprattutto nei secoli altomedievali quando le antiche religioni precristiane non erano ancora state sostituite dalla nuova religiosità³⁵.

Proprio il cristianesimo, nell'opinione di Raoul Manselli, conferì però alla fenomenologia magica e stregonica un carattere molto peculiare, in quanto articolò in maniera assai diversa, rispetto alle credenze pagane, il rapporto tra forze del bene e quelle del male. La religione cristiana, secondo il pensiero di Manselli, non considerava la divinità positiva e quella oscura come dotate del medesimo potere, ma descriveva la loro lotta come un impari duello fra una volontà «infinitamente grande, e perciò sicuramente destinata alla vittoria»³⁶ e una di livello inferiore, votata alla sconfitta perché non divina e in grado di esercitare un potere pericoloso soltanto su soggetti troppo deboli per mantenersi saldi nella vera fede. In quest'ottica, dunque, anche la magia e la stregoneria, collegate all'influenza delle forze diaboliche, non avrebbero potuto mai prevalere.

³⁰ Foa, *La stregoneria in Europa*, cit., pp. 19-20.

³¹ Di Simone, *I giuristi e le streghe*, in *Dalla magia alla stregoneria*, cit., p. 107.

³² Ivi, pp. 115-23.

³³ Il titolo del paragrafo è mutuato su quello del famoso volume di J. Le Goff, *Tempo della Chiesa e tempo del mercante* (1956), (ed. it. Einaudi, Torino 1977).

³⁴ Romanello, *Introduzione*, in *La stregoneria in Europa (1450-1650)*, cit., pp. 7-38: 9.

³⁵ Cardini, *Magia, stregoneria, superstizioni*, cit., p. 4.

³⁶ R. Manselli, *Le premesse medievali della caccia alle streghe*, in *La stregoneria in Europa (1450-1650)*, cit., pp. 39-62: 40.

In effetti, la documentazione altomedievale diventa progressivamente sempre più lacunosa³⁷ per quanto attiene la pratica stregonica, con qualche residuale testimonianza di sopravvivenza di riti precristiani proveniente dall'alta Lorena di inizio secondo millennio³⁸. Diversa la questione concernente la magia che la letteratura storica più recente ha analizzato non soltanto in connessione esclusiva con la stregoneria, ma tenendone maggiormente in considerazione il carattere polisemico. Le pratiche magiche, per buona parte del Medioevo, non erano infatti separate dall'esercizio della professione medica, allontanatasi gradualmente dal circuito delle scienze con il progredire delle convinzioni religiose che spiegavano la malattia come una punizione divina³⁹.

Ciò non deve indurre a pensare che la magia – spesso associata alle conoscenze delle proprietà medicamentali delle erbe – fosse di esclusiva pertinenza di gruppi eterodossi, o di guaritori privi di una loro collocazione all'interno della società: monaci, titolari di chiese parrocchiali, levatrici, persino medici ereditarono dalle culture precristiane conoscenze magiche che sottrassero alla dimensione sacerdotale tipica dei sistemi sociali pagani riconducendole in un ambito in cui era difficile individuare la pratica lecita da quella condannata⁴⁰.

Queste considerazioni lasciano tuttavia intendere come la Chiesa medievale, almeno sino al XIII secolo, pur riflettendo criticamente sulla ritualità dei sistemi culturali pagani, avesse finito per adottare un atteggiamento sincretico, di moderata tolleranza, applicando la prassi di sostituire agli antichi dèi le divinità cristiane, ma lasciando intatti gli spazi della devozione sacralizzati dalla nuova religione. In armonia con questi principii, era

³⁷ Marina Montesano evidenzia come nessuno tra i codici di leggi latino-germanici attuasse un approccio sistemico alla questione dell'esistenza delle streghe. Si prendeva semplicemente atto del loro collegamento con la persistenza di marginali manifestazioni di paganesimo, pur senza sottovalutare esiti e conseguenze delle loro azioni, Montesano, *Caccia alle streghe*, cit., pp. 34-46.

³⁸ Mi riferisco in particolare a quanto tramanda Burcardo di Worms che, all'inizio dell'XI secolo, narrò in maniera dettagliata la celebrazione del rito di immersione delle vergini allo scopo di propiziare la pioggia. Sulla questione cf. R. Manselli, *Simbolismo e magia nell'alto Medioevo*, in *Simboli e simbologia nell'alto Medioevo*, Atti della XXIII settimana di studio del Centro italiano di studi sull'alto Medioevo (Spoleto, 3-9 aprile 1975), Spoleto 1976, vol. 1, pp. 293-329 e, più recentemente, P. Golinelli, *La fanciulla del giusquiamo. Un rito medievale di propiziazione della pioggia tra storia e antropologia*, in *Chiesa, vita religiosa, società nel Medioevo italiano. Studi offerti a Giuseppina De Sandre Gasperini*, a cura di M. Rozzi - G.M. Varanini, Herder, Roma 2005, pp. 415-27.

³⁹ R. Omicciolo Valentini, *Le erbe delle streghe nel Medioevo*, Penne e papiri, Tuscania 2010, p. 17.

⁴⁰ Ivi, p. 29.

prescritta una cauta attenzione nei riguardi delle pratiche magiche e stregoniche, allo scopo di evitare il più possibile le condanne capitali e attuando misure estreme esclusivamente in presenza di prove inattaccabili⁴¹.

Forse, anche per tale attitudine a una transizione indolore dal paganesimo al cristianesimo, non si impedì, al contrario si incentivò, la trasmissione della scienza fitoterapica attraverso le strutture monastiche dove l'*herbarium* divenne lo spazio in cui coltivare le piante medicinali e la biblioteca la mediatrice naturale tra le conoscenze scientifiche dell'antichità e l'eterogenea categoria medievale dei conoscitori delle erbe⁴². Non di magia si trattava, certo, in questi casi, ma di un sistema policentrico – diviso tra singoli individui e istituzioni religiose – nel quale pratiche diverse, ma assimilabili nei loro principii teorici e nelle applicazioni empiriche, erano debitrice dei patrimoni culturali di provenienza pagana⁴³.

Il punto di arrivo di una tale catena di trasmissione del sapere fu, senza dubbio, la Scuola medica salernitana che, a partire dal IX secolo, fece propria l'eredità greco-romana, unendola alla scienza araba e alle conoscenze ebraiche e cristiane e facendone il risultato, totalmente laico e aperto anche agli apporti femminili, della rielaborazione occidentale della cultura scientifica mediterranea⁴⁴. La compresenza di centri specializzati, di ambienti religiosi e di pratiche individuali diede vita a un microcosmo assai eterogeneo, solito operare in parallelo e attivo per diversi secoli, se è vero, come ricorda Rosella Omicciolo Valentini, che a Parigi, nel secondo Duecento, si contavano meno di dieci medici e almeno quaranta tra speziali ed erboristi⁴⁵.

⁴¹ Cardini, *Magia, stregoneria, superstizione*, cit., pp. 12-21, Decker, *I papi e le streghe*, in *Caccia alle streghe in Italia*, cit., pp. 19-20.

⁴² Omicciolo Valentini, *Le erbe delle streghe*, cit., pp. 18-9.

⁴³ D. Lippi - D. Weber, *Witchcraft, Medicine and Society in Early Modern Europe*, in "Archives of the History and Philosophy of Medicine", 75, 1, 2012, pp. 68-73: 68-9.

⁴⁴ Omicciolo Valentini, *Le erbe delle streghe*, cit., pp. 19-20; Lippi - Weber, *Witchcraft, Medicine and Society*, cit., p. 69, N.G. Siraisi, *Medieval and Early Renaissance Medicine: an Introduction to Knowledge and Practice*, the University of Chicago Press, Chicago-London 1990, pp. 13-6. Cf. anche, seppure a proposito di un ambito geograficamente delimitato, D. Weber, *Sanare e maleficiare. Guaritrici, streghe, medicina a Modena nel XVI secolo*, Carocci, Roma 2011. Sulla Scuola rinvio a P.O. Kristeller, *Studi sulla Scuola medica salernitana*, Istituto italiano per gli studi filosofici, Napoli 1986, *Mater herbarum. Fonti e tradizione del giardino dei semplici della Scuola medica salernitana*, a cura di M. Venturi Ferriolo, Guerini, Milano 1995, *La Scuola medica salernitana. Gli autori e i testi*, a cura di D. Jacquart - A. Paravicini Bagliani. Atti del Convegno internazionale (Salerno, 3-5 novembre 2004), SISMEL - Edizioni del Galluzzo, Firenze 2007.

⁴⁵ Omicciolo Valentini, *Le erbe delle streghe*, cit., p. 18.

Proprio in questo ambito cronologico – complici, a mio avviso, sia le mutate possibilità di analisi offerte dagli *Studia* e sia un periodo di crisi della religiosità tradizionale – iniziò a prodursi una frattura tra l'attività fitoterapica, l'esercizio della professione medica e la speculazione teologica. Guglielmo d'Alvernia, vescovo di Parigi e conoscitore della filosofia aristotelica e dei traduttori islamici che ne furono i mediatori con l'Occidente cristiano, fu il primo a proporre l'analogia tra conoscenza delle proprietà delle erbe e magia, suddividendo altresì la materia fra magia demoniaca, volta al conseguimento di scopi nefasti, e magia naturale, ispirata a principii benevoli e indirizzata alla guarigione. In altre parole, Guglielmo aprì la strada alla successiva partizione tra magia bianca e magia nera⁴⁶. Le ipotesi formulate dal maestro d'Alvernia furono seguite da riflessioni sempre più approfondite in ambito universitario, dal momento che l'interesse nei confronti della magia colta, dell'astrologia e dell'alchimia andò aumentando, così come interrogativi pressanti derivarono dall'inserimento delle scienze magiche nelle arti del Quadrivio boeziano. Sulla classificazione della magia si soffermò con attenzione, nel xiv secolo, Taddeo da Parma, maestro di Medicina e di Astrologia presso lo *Studium* di Bologna, che categorizzò in maniera sistematica le arti magiche associandole alla matematica e all'astrologia. In sostanza, pur sottolineando come la scienza degli astri non compaia nelle discipline del Quadrivio, Taddeo ricordò che Tolomeo, nel suo *Quadripartito*, aveva assimilato la pratica astrologica alla scienza astronomica mettendo in risalto il carattere pratico di quest'ultima e le implicazioni divinatorie della prima. Chiudendo il cerchio, Taddeo da Parma identificò la magia con l'astrologia in quanto entrambe, discipline razionali di calcolo e numeri, erano anche scienze teoriche per via delle loro facoltà divinatorie⁴⁷.

La speculazione scolastica, unita alla recezione delle categorie aristoteliche, rese gli *Studia* universitari il primo laboratorio di pensiero sulla magia dove si formularono ipotesi di schemi disciplinari, si operarono classificazioni scientifiche e si diede un vigoroso impulso anche alle riflessioni dei giuristi che fornirono un apporto determinante alla definizione di una nuova *mentalità* nei riguardi della percezione delle arti magiche e

⁴⁶ Ivi, p. 29. Su Guglielmo d'Alvernia e sul suo trattato *De Universo*, cf. Montesano, *Classical Culture*, cit., pp. 108-10 e G. Federici Vescovini, *Medioevo magico. La magia tra religione e scienza nei secoli XIII-XIV*, Rusconi, Milano 2021, pp. 35-46.

⁴⁷ Id., *Medioevo magico. La magia tra religione e scienza nei secoli XIII e XIV*, UTET, Torino 2008, pp. 315-6. Per lo stesso tema affrontato in relazione al periodo successivo rinvio a G. Gandolfi, *L'Astrologia rinascimentale tra Scienza, Magia naturale e Divinazione*, in *Dalla magia alla stregoneria*, cit., pp. 141-58.

stregoniche⁴⁸. Tuttavia, come sosteneva Marc Bloch, «potremo affermare di aver compreso una istituzione solo quando l'avremo collegata alle grandi correnti intellettuali, sentimentali e mistiche della mentalità contemporanea»⁴⁹. La magia e la stregoneria non sono certamente istituzioni, ma l'atteggiamento collettivo nei loro riguardi fu influenzato in profondità dalle istituzioni che se ne interessarono, gli *Studia* sicuramente, ma soprattutto la Chiesa.

Il programma ierocratico di Innocenzo III⁵⁰, infatti, impresso una svolta al controllo che le autorità religiose avevano fino a quel momento esercitato sui retaggi delle antiche ritualità recepite dalla *societas christiana*: l'indulgenza si trasformò in controllo rigoroso, il sincretismo in visione unilaterale, l'idea stessa di lotta agli infedeli fu ampliata e rivolta contro tutte le posizioni eterodosse (eretiche, magiche, deviate in qualsivoglia modo). Tuttavia, questo irrigidimento produsse anche molte spinte centrifughe e rese necessaria l'attuazione di pratiche di verifica, di censura e di repressione.

Un ulteriore esempio di come, a livello di mentalità, la cattolicità intervenne a modificare tradizioni plurisecolari è offerto dai racconti incentrati sulle fate. Provenienti dalla religiosità precristiana, quei particolari personaggi femminili vennero recepiti dal Medioevo nelle loro caratteristiche di demonizzazione ed erotizzazione; questa loro natura multiforme di «simbolo del destino e di rappresentazione immaginaria del desiderio»⁵¹ aveva origine nella risolutezza, spesso acritica, con cui i pensatori cristiani intendevano inserire simboli e credenze del passato all'interno della cornice dell'ortodossia ufficiale. Proprio queste forzature categorizzanti, però, unite alla progressiva trasformazione dell'atteggiamento della Chiesa e all'accresciuta misoginia, avviarono la mutazione, a livello di narrazioni popolari, delle figure delle fate in quelle delle streghe⁵².

⁴⁸ Sull'argomento cf. F. Martino, *La spirale della storia*, in *Dalla magia alla stregoneria*, cit., pp. 71-9. Segno il recente convegno internazionale, svoltosi presso l'Università di Bologna, sul tema *L'Università davanti alla stregoneria in Europa tra medioevo ed età moderna*, 2-3 settembre 2021.

⁴⁹ È Jacques Le Goff a ricordare le parole con cui Bloch accompagnò il suo progetto di candidatura al Collège de France alla fine degli anni venti del Novecento; cf. quindi J. Le Goff, *Il re nell'Occidente medievale* (2004), (ed. it. Laterza, Roma-Bari 2006), p. 79.

⁵⁰ Sulla figura e sulla politica di Innocenzo III cf. M. Maccarrone, *Nuovi studi su Innocenzo III*, a cura di R. Lambertini, Istituto storico italiano per il Medioevo, Roma 1995, J. Sayers, *Innocenzo III (1198-1216)*, Viella, Roma 1997, *Gesta di Innocenzo III*, a cura di G. Barone - A. Paravicini Bagliani, Viella, Roma 2011.

⁵¹ S. Tramontana, *Capire il Medioevo. Le fonti e i temi*, Carocci, Roma 2015, p. 161.

⁵² *Ibid.*

Sono gli ultimi due secoli del Medioevo, quindi, il periodo di passaggio da un concetto di magia guardato con attenzione, ma senza animosità dalle autorità religiose a un'idea di stregoneria intesa anche come resistenza a qualsiasi forma di verifica inquisitoria. La presenza maschile – minoritaria ma accertata – nell'esercizio delle pratiche magiche si contrasse fino a divenire marginale, mentre l'elemento femminile diventò piuttosto rapidamente il genere connesso in via quasi esclusiva con le arti stregoniche. Il patto con il diavolo, fulcro ed elemento cardine della caccia alle streghe, fu il punto di non ritorno degli impianti accusatori che andarono aumentando esponenzialmente a partire dal XIV secolo.

Ipotesi di periodizzazione attraverso le fonti

Il secolo di passaggio

Il Trecento, quindi, fu il periodo che evidenziò «i prodromi della svolta»⁵³, seppure con episodi che denunciano atteggiamenti molto diversi nei riguardi della stregoneria. Le tracce più evidenti di una progressiva penetrazione nella mentalità collettiva della credenza nelle streghe provengono dalle autorità di vertice della società europea che, tuttavia, si pongono in maniera speculare nei confronti della questione. Mi riferisco al re di Francia Filippo IV il Bello e al papa avignonese Giovanni XXII, entrambi, in momenti differenti, molto sensibili al tema stregonico, seppure con motivazioni opposte.

Filippo IV strumentalizzò l'accusa di stregoneria a scopo politico per ottenere la condanna dei suoi nemici: quella postuma contro Bonifacio VIII e quella coeva contro i Templari. Nel primo caso, papa Caetani fu accusato, durante il processo intentato alla sua memoria, di patto con il diavolo, di pratiche blasfeme e, appunto, di stregoneria⁵⁴, mentre nel procedimento giudiziario a carico dei cavalieri del Tempio i giuristi della corte francese avevano elaborato capi di imputazione basati, più in generale, su atti contrari all'ortodossia cattolica⁵⁵.

⁵³ Ho citato il titolo di uno dei paragrafi del contributo di Federico Martino, *La spirale della storia*, in *Dalla magia alla stregoneria*, cit., p. 71.

⁵⁴ La sterminata bibliografia su Bonifacio VIII comprende centinaia di titoli il cui elenco, però, esula completamente dal contesto di questo contributo. Mi limito quindi a rinviare alla più recente biografia del papa anagnino di A. Paravicini Bagliani, *Bonifacio VIII*, Einaudi, Torino 2003 e agli atti del processo editi in J. Coste (a cura di), *Boniface VIII en procès. Articles d'accusation et dépositions de témoins (1303-1311)*, L'Erma di Bretschneider, Roma 1995.

⁵⁵ Sulla persecuzione dei Templari messa in atto da Filippo il Bello la letteratura storica, oltre a essere numerosissima, richiede un filtro estremamente accurato per evitare di accreditare

Marina Montesano evidenzia come, tanto nel processo a Bonifacio VIII quanto in quello ai Templari, il ricorso all'accusa di stregoneria attestasse il trasferimento sul piano sociale di temi precedentemente più legati all'ambito letterario⁵⁶, ma a mio avviso possono essere messe in luce anche altre circostanze. Per prima cosa, l'uso spregiudicato dell'accusa di stregoneria, aggiunta quasi in sovrannumero a una lunga lista di crimini ascritti a tutti gli imputati dei due procedimenti. La *damnatio memoriae* di papa Caetani e lo scioglimento del potente ordine monastico cavalleresco erano necessari a Filippo IV, rispettivamente per rafforzare la sua posizione dominante nei confronti del potere spirituale, espresso in modo energico dall'ultimo fautore della teocrazia pontificia, e per far affluire ricchezze molto ingenti nell'esaurito bilancio del regno francese. È chiaro che il successo dell'impianto accusatorio fosse agevolato da un'opinione pubblica diffusamente timorosa nei riguardi di pratiche contrarie alla corretta fede religiosa e trovasse, dunque, un'eco ampia e destinata ad alimentare il consenso nei riguardi delle azioni della corona, ma non penso possa essere considerato testimonianza di già profonda penetrazione sociale del tema stregonico.

Ciò che mi sembra invece evidente è la scaltrezza sottesa a quelle accuse di stregoneria da parte di un sovrano della stirpe dei Capetingi che, al pari delle precedenti dinastie regali franche e francesi, aveva basato sulla credenza nei poteri taumaturgici dei propri esponenti buona parte del rafforzamento dell'autorità monarchica⁵⁷. Filippo IV, tra l'altro, agiva e governava nell'età successiva alla lunga fase della «genesì del miracolo regale» che, ormai circoscritto soltanto alla pratica di guarigione delle scrofole e controllato dalla Chiesa, era entrato nel periodo della sua istituzionalizzazione⁵⁸. È ben vero che i presunti poteri dei re francesi, proprio perché

come scientifica una produzione non del tutto attendibile. In questa sede mi limito quindi a citare: B. Frale, *Il papato e il processo ai Templari. L'inedita assoluzione di Chinon alla luce della diplomazia pontificia*, Viella, Roma 2003; M. Maiorino - P. Piergentili (a cura di), *Processus contra Templarios*, Città del Vaticano 2007; J. Théry, *Philippe le Bel, la persécution des "perfides templiers" et la pontificalisation de la royauté capétienne*, in *Letà dei processi. Inchieste e condanne tra politica e ideologia nel '300*, a cura di A. Rigon - F. Veronese. Atti del Convegno di studio (Ascoli Piceno, 30 novembre-1 dicembre 2007), Istituto storico italiano per il Medioevo, Roma 2009, pp. 63-80. Sui processi che caratterizzarono gli ultimi anni di regno di Filippo IV di Francia cfr. anche M. Montesano, *Ai margini del Medioevo. Storia culturale dell'alterità*, Carocci, Roma 2021, pp. 138-49.

⁵⁶ Montesano, *Caccia alle streghe*, cit., pp. 58-60.

⁵⁷ A questo proposito si veda il capolavoro di Marc Bloch, *I re taumaturghi* (1924), (ed. it. Einaudi, Torino 2016).

⁵⁸ J. Le Goff, *La genesì del miracolo regale*, in Id., *Il re nell'Occidente medievale*, cit., pp. 77-97: 94-5.

non più ostacolati dall'autorità ecclesiastica, si potevano ritenere ortodossi, ma è altrettanto vero che la mentalità collettiva che sosteneva con la propria fiducia l'idea del sovrano taumaturgo era la stessa che temeva e condannava le streghe. Per questo mi paiono chiari la grande abilità di manipolazione dell'opinione pubblica da parte di Filippo IV e l'uso spregiudicato delle ragioni alla base del suo consenso, ma ritengo anche che la credenza nei poteri stregonici fosse, a quell'altezza cronologica, ancora assimilata all'eresia, con una non chiara distinzione dei diversi campi di azione, dei destinatari e dei protagonisti degli uni e dell'altra.

Ben diverso mi sembra, invece, il caso del papa Giovanni XXII che, nel 1320, commissionò a dieci consiglieri una consultazione sulla magia. Il testo, tramandato dal manoscritto Borghese 348 conservato presso la Biblioteca Apostolica Vaticana, è molto noto ed è stato ampiamente studiato e analizzato. Tuttavia, soltanto nel 2004 Alain Boureau ne ha curato l'edizione critica integrale⁵⁹ che ha evidenziato quanto i timori superstiziosi verso i poteri stregonici fossero patrimonio comune, indipendentemente dal ruolo individuale ricoperto nella società dell'epoca, ancorché confusamente percepiti. Federico Martino descrive il pontefice avignonese come un uomo anziano, non amato a causa del suo eccessivo rigore e fatto oggetto, secondo le dicerie, di sortilegi finalizzati ad accelerarne la morte⁶⁰.

Giovanni XXII fu animato da intenti autoreferenziali, convinto che il malcontento della *societas christiana* verso il papato avignonese si traducesse in un complotto stregonico ai suoi danni⁶¹ e, allo stesso tempo, isolato politicamente in seguito al dissenso che lo oppose all'Ordine dei Frati Minori, incapace anche di operare distinzioni chiare fra episodi di rivolta verso il dominio pontificio nel *Patrimonium Sancti Petri* e devianze ereticali⁶². Il dato che, a mio avviso, è da evidenziare è la provenienza universitaria della maggioranza dei consiglieri interpellati dal papa, testimonianza ulteriore di come gli *Studia* fossero al centro di una riflessione sulla magia, sulla stregoneria e sulle loro connessioni con i fenomeni di eresia. I risultati dell'indagine commissionata da Giovanni XXII, però, furono ambigui

⁵⁹ A. Boureau, *Le pape et les sorcières. Une consultation de Jean XXII sur la magie en 1320 (Manuscrit B.A.V. Borghese 348)*, École française de Rome, Rome 2004.

⁶⁰ Martino, *La spirale della storia*, in *Dalla magia alla stregoneria*, cit., p. 71.

⁶¹ Sulla discussa figura di Giovanni XXII cf. il classico di G. Tabacco, *La Casa di Francia nell'azione politica di Giovanni XXII*, Istituto storico italiano per il Medioevo, Roma 1953 e la recente voce di C. Trottmann, *Giovanni XXII, papa*, in DBI, 55, 2001, on line.

⁶² A questo proposito si veda S. Parent, *Le pape et les rebelles: tres procès pour rébellion et hérésie au temps de Jean XXII (Marche d'Ancone, Romagne, Lombardie)*, École française de Rome, Rome 2019.

e incapaci di stabilire con chiarezza il rapporto tra superstizione, pratica stregonica e devianze eterodosse⁶³.

Proprio la difficoltà a distinguere e categorizzare con rigore quelle diverse manifestazioni contraddistinse il Trecento che, come sottolinea Dinora Corsi, fu «il secolo di cerniera fra il tempo della lotta contro le eresie e quello dell'inizio della caccia alle streghe»⁶⁴. Nel XIV secolo la parola “streghe”, tuttavia, non è mai utilizzata in ambito processuale, non sono riscontrati né il patto con il diavolo e né la celebrazione del sabba e, sebbene la documentazione sia esigua quantitativamente, si rileva come i procedimenti giudiziari per *maleficium*, in particolare nell'Italia centro-settentrionale, fossero istruiti più dalle magistrature laiche che dai tribunali ecclesiastici.

Lipotesi è che la fluidità della fattispecie dei reati rendesse complessa l'individuazione dell'autorità competente, ma da non trascurare è, ancora una volta, la matrice politica sottesa alle accuse. Giovanni XXII ispirò sicuramente molte azioni penali a causa della sua sospettosità superstiziosa, ma le accuse di idolatria, evocazione dei demoni ed eresia lanciate contro i suoi nemici, quali ad esempio, Matteo e Galeazzo Visconti, Federico da Montefeltro e i suoi alleati muovevano, in realtà, da ragioni analoghe a quelle che avevano guidato l'azione di Filippo IV il Bello contro i Templari⁶⁵.

Verso l'inizio della caccia alle streghe

Un cambiamento importante, a livello di mentalità collettiva, si registrò tra gli anni trenta e quaranta del Quattrocento quando furono diffusi alcuni trattati incentrati sulle pratiche del sabba⁶⁶. Agostino Paravicini Bagliani ha curato, con un gruppo di studiosi, l'edizione di cinquantestimonianze che attestano la «costruzione» dell'immaginario del sabba: il *Rapport sur la chasseaux sorciers et aux sorcières menéedès 1248 dans la diocèse de Sion* di Hans Fründ, il *Formicarius* di Johann Nider, l'anonimo *Errores gazariorum, Ut magorum et maleficiorum errores* di Claudio Tolosano e *Le Champion de Dames* di Martin Le Franc⁶⁷. È a quest'altezza

⁶³ Boureau, *Les pape et les sorcières*, cit., *Introduction*, pp. XXIV-XXVIII.

⁶⁴ Corsi, *Diaboliche maledette e disperate*, cit., p. 34.

⁶⁵ Ivi, pp. 37-9 e nota 24, p. 39.

⁶⁶ Sulla nascita dell'immaginario del sabba si veda Montesano, *Ai margini del Medioevo*, cit., pp. 150-7.

⁶⁷ M. Astorero, A. Paravicini Bagliani, K. Utz Tremp (a cura di), *L'imaginaire du sabbat. Edition critique des textes les plus anciens*, Università di Losanna, Losanna 1999. Alle fonti, raccolte e criticamente commentate, dedica ampie riflessioni Marina Montesano, *Caccia alle streghe*, cit., pp. 58-60.

cronologica che vennero gettate le basi teoriche sulle quali si fondò la successiva caccia alle streghe e il corredo di ritualità attribuite alle malefiche il cui patto con il diavolo costituì il punto di non ritorno.

La Savoia e la Borgogna erano considerate aree ad alto tasso di stregoneria e, proprio in quello spazio geografico, Paravicini Bagliani individua la zona dove «il fantasma del sabba» compì un significativo passo avanti, innestandosi sull'orizzonte mentale europeo dove sarebbe rimasto per secoli. Le fonti pubblicate dal gruppo di Paravicini Bagliani definirono le basi della nuova credenza: le streghe – uomini e donne – costituivano una nuova setta i cui membri avevano rinnegato la vera fede e giurato fedeltà al diavolo stringendo con lui un patto. Su chiamata dei demoni le streghe si riunivano in luoghi isolati dove giungevano volando, dove adoravano il Maligno, operando malefici contro gli esseri umani, le bestie e le coltivazioni, dove uccidevano e mangiavano bambini precedentemente rapiti e dove si univano carnalmente con le creature infernali⁶⁸.

L'esistenza di un apparato descrittivo delle modalità di svolgimento del sabba – e quindi l'implicita dimostrazione della presenza concreta e reale delle streghe e della loro ritualità sacrilega – implicarono il superamento dell'uso politico dell'accusa di stregoneria come mezzo teorico e puramente propagandistico di diffamazione dell'avversario. Alla metà del Quattrocento, ad esempio, papa Eugenio IV affermava che il suo nemico, l'antipapa Felice V al secolo il duca di Savoia Amedeo VIII, fosse stato irretito da streghe e stregoni devoti a Satana⁶⁹. La plausibilità di tale accusa non si basava su generiche deduzioni, bensì su apparenti prove concrete, tra le quali la più fondata era l'origine sabauda di Felice V che costituiva la causa – e al tempo stesso ne rafforzava l'effetto – della contaminazione stregonesca subita dal duca. In seconda istanza, Eugenio IV non additava Amedeo VIII come praticante di arti stregoniche (a differenza di quanto affermato, nel secolo precedente, da Filippo IV di Francia nei riguardi di Bonifacio VIII e dei Templari), bensì come una vittima di quei gruppi di malefici e adoratori dei demoni estremamente diffusi nella Savoia. Nonostante, però, il notevole cambiamento intervenuto sia nella mentalità collettiva e sia nella trattatistica sul tema, la repressione della stregoneria – come ricorda Maria Rosa Di Simone – ancora alla fine del Quattrocento «non suscitava eccessiva preoccupazione o specifiche misure, essendo quel tipo di reato compreso nella categoria della eresia»⁷⁰.

⁶⁸ Astorero, Paravicini Bagliani, Utz Tremp (a cura di), *L'imaginaire*, cit., p. 9.

⁶⁹ Ivi, p. 8; Corsi, *Diaboliche, maledette e disperate*, cit., pp. 83-4.

⁷⁰ Di Simone, *I giuristi e le streghe*, in *Dalla magia alla stregoneria*, cit., p. 108.

È corretto altresì affermare che il Quattrocento, pur registrando un aumento costante della repressione violenta della stregoneria (proprio a partire dal xv secolo, infatti, si cominciò a ritenere la presenza delle malefiche talmente inquietante da dover far ricorso ai roghi per estirparne la minaccia⁷¹), non evidenzia un incremento in senso spaziale del fenomeno stregonico, dal momento che le aree maggiormente interessate furono solo la Francia meridionale, il Delfinato, l'Alta Germania e le Alpi francesi⁷². In questo quadro che presenta ancora linee di separazione non nettamente individuate tra superstizioni, credenze costruite e diffuse dalla letteratura specifica, pratiche di stregoneria e culti ereticali, quale fu il ruolo della Chiesa?

Il documento indicato come lo strumento giuridico che diede inizio alla caccia alle streghe è la celebre bolla *Summis desiderantes affectibus* emanata da Innocenzo VIII il 5 dicembre 1484⁷³. Sulle motivazioni che sollecitarono il pontefice a far redigere il testo non ci sono dubbi: Heinrich Krämer e Jakob Sprenger, «theologiae professores, haereticae pravitatis inquisitores» e frati Predicatori, avevano portato all'attenzione del papa il sensibile rilassamento dei costumi e la percepibile riottosità verso chi era legittimato ad attuare sistemi di correzione e di repressione dell'eresia nelle diocesi di Magonza, Colonia, Treviri, Salisburgo e Brema⁷⁴. La risposta di Innocenzo VIII alle sollecitazioni dei due domenicani fu, appunto, la «Inquisitorum haereticae pravitatis iurisdictionis contra haeresim sive sectam maleficorum» affidata a Krämer e a Sprenger⁷⁵.

Alcuni studiosi, come Giuseppe Bonomo, non ritengono che la bolla del 1484 possieda caratteristiche di novità, né che sia stata lo strumento che diede forma giuridica alla caccia alle streghe⁷⁶. Di diverso avviso è, invece, Rainer Decker il quale, pur evidenziando che la Chiesa non incentivò direttamente, né fece opera di propaganda o di celebrazione delle procedure inquisitoriali, ritiene che essa fornì comunque la base normativa a chi, come Krämer e Sprenger, autori del *Malleus maleficarum*⁷⁷, ritenevano

⁷¹ Astorero, Paravicini Bagliani, Utz Tremp (a cura di), *L'imaginaire*, cit., p. 9.

⁷² È Anna Foa ad aver composto la mappa geografica e quantitativa dei roghi quattrocenteschi, Foa, *La stregoneria in Europa*, cit., pp. 19-20.

⁷³ Per il testo integrale della bolla, costituita di soli cinque articoli, rinvio al *Bullarium romanum*, t. 5, Dalmazzo, Torino 1860, pp. 296-8.

⁷⁴ Ivi, art. 1, p. 297.

⁷⁵ Ivi, p. 296.

⁷⁶ Bonomo, *Caccia alle streghe*, cit., pp. 165-74.

⁷⁷ Tre anni dopo l'emanazione della *Summis desiderantes affectibus*, i due domenicani pubblicarono il trattato ritenuto il manuale degli inquisitori. Dell'opera sono disponibili

la tolleranza non più applicabile in contesti sull'orlo di una situazione fuori controllo⁷⁸. Concorda con Decker Federico Martino che mette in luce come la *Summis desiderantes affectibus* dia «disposizioni di carattere generale», «veste giuridica alle nuove dottrine dei teologi» e si opponga «alla dilagante presenza del Maligno e delle sue seguaci»⁷⁹.

Il testo della bolla recupera tutti i motivi che accompagnavano, ormai tradizionalmente, l'identificazione di chi praticava arti magiche: uomini e donne allontanatisi dalla fede cattolica, in contatto con demoni maschili e femminili che, con i loro sortilegi, erano in grado di uccidere essere umani, animali e di causare l'infertilità della terra⁸⁰. Le azioni scellerate di questi gruppi, «propriae salutis immemores» testimoniano il disprezzo nei riguardi della maestà divina e della stessa fede «quam in sacri susceptione baptismi susceperunt», oltre a costituire – e questo mi sembra un dettaglio sul quale riflettere – «perniciosum exemplum ac scandalum plurimorum»⁸¹.

Il timore di Innocenzo VIII sembra quindi anche l'eventuale proselitismo messo in atto dagli eretici in una zona, quale l'Alta Germania, molto lontana dal controllo pontificio. A questo proposito, un'ulteriore considerazione penso possa essere proposta rispetto all'area indicata dalla bolla: delle diocesi elencate (Magonza, Colonia, Treviri, Salisburgo e Brema), i titolari delle prime tre rivestivano anche il ruolo di principi elettori del re di Germania. Infatti, la Bolla d'Oro emanata nel 1356 dall'imperatore Carlo IV di Boemia, restringeva a sette il gruppo delegato a designare il sovrano tedesco. Gli ecclesiastici che facevano parte della commissione elettorale erano proprio gli arcivescovi di Magonza, Colonia e Treviri⁸².

Mi sembra quindi evidente come fosse ben presente a Innocenzo VIII la delicatezza dell'area dove Krämer e Sprenger avevano rilevato sacche pericolose di devianze ereticali, pratiche magiche e stregoniche e, al tempo stesso, resistenze verso la repressione inquisitoriale. Infatti, no-

numerossime edizioni, in lingua originale e in traduzione. In questa sede rinvio a una delle più recenti: *Malleus maleficarum*, ed. by Ch. S. Mackay, 2 voll., Cambridge University Press, Cambridge 2011, il 1° volume contiene il testo in latino.

⁷⁸ Decker, *I papi e le streghe*, in *Caccia alle streghe in Italia*, cit., p. 20.

⁷⁹ Martino, *La spirale della storia*, in *Dalla magia alla stregoneria*, cit., p. 80.

⁸⁰ *Summis desiderantes affectibus*, cit., art. 1, p. 297.

⁸¹ *Ibid.*

⁸² La Bolla d'Oro è edita in *Monumenta Germaniae Historica, Constitutiones et Acta publica imperatorum et regum*, vol. 11, Böhlau Verlag, Weimar 1978-1992, pp. 560-633. Il cap. III dell'atto normativo disciplina il ruolo dei tre presuli: «De sessione Treverensis, Coloniensis et Maguntinensis archiepiscoporum», pp. 578-80. Per quanto concerne invece l'area tirolese e l'azione del conte Sigismondo d'Austria, Cfr. Di Simone, *I giuristi e le streghe*, in *Dalla magia alla stregoneria*, cit., pp. 108-10.

nostante il declino irreversibile dell'idea di universalismo, doveva essere comunque preoccupante sapere che, proprio nel cuore dell'elettorato imperiale, si annidava il dissenso; evidentemente, già la Germania di fine Quattrocento sosteneva ai più alti livelli fenomeni di reazione verso la religiosità tradizionale che, complice un papato in crisi di autorevolezza e di credibilità spirituale, stava coagulando forme polisemiche di malcontento attorno ai centri episcopali più prestigiosi e potenti.

La bolla di Innocenzo VIII, tuttavia, non introdusse ufficialmente né l'obbligo della condanna a morte per i colpevoli di eterodossia e né tantomeno la pratica del rogo. L'articolo 2 della *Summis desiderantes affectibus*, pur affidando a Krämer e a Sprenger il dovere di eseguire le pratiche inquisitoriali, stabilisce anche che «ipsasque personas, quas in praemissis culpabiles reperierint, iuxta earum demerita corrigere, incarcerare, punire et mulctare»⁸³. Sicuramente, quindi, non è da cercare nel documento pontificio la concessione ufficiale a esercitare l'opera di repressione da concludersi con la morte sul rogo, né l'autorizzazione a utilizzare lo strumento della tortura per estorcere le confessioni e né, infine, l'identificazione nelle sole donne dei soggetti dediti alla magia e alla stregoneria.

Il Medioevo consegnò, dunque, all'Età moderna una *societas christiana* lacerata e in profondo cambiamento in cui a istanze culturali di estrema raffinatezza come quelle propugnate dall'Umanesimo si affiancavano fascinazioni provenienti dalle civiltà pagane e superstizioni strutturate in sistemi di dissenso nei riguardi della Chiesa di Roma trovavano terreno fertile in circoscrizioni ecclesiastiche di secolare prestigio⁸⁴. Nel disorientamento tipico di ogni età di transizione, i timori alimentati dalle credenze sedimentate nella mentalità collettiva prepararono, per il secolo successivo, il substrato culturale e ideologico sul quale diffondere la caccia alle streghe.

Streghe, carismatiche e malefiche. Considerazioni conclusive

Il cambio di passo, nel Cinquecento, fu rappresentato dal carattere pressoché esclusivamente femminile attribuito a coloro che praticavano la magia e la stregoneria. Non si trattava certo dell'applicazione delle disposizioni

⁸³ *Summis desiderantes affectibus*, cit, art. 2, p. 298.

⁸⁴ Un'ottima sintesi dell'ambiguità del pensiero quattrocentesco, oscillante tra interessi verso pratiche magiche e divinatorie e l'aderenza ai testi delle Sacre Scritture in cerca di una via sincretica di conciliazione, è in F. Cardini - C. Vasoli, *Rinascimento e umanesimo*, cap. 14: *La magia e l'astrologia*, in *Storia della Letteratura italiana*, dir. E. Malato, vol. 3. *Il Quattrocento*, Salerno, Roma 1996, pp. 101-8.

impartite da Innocenzo VIII che, nella *Summis desiderantes affectibus*⁸⁵ si riferisce chiaramente a «complures utriusque sexus personae», ma pur sempre dal Medioevo l'Età moderna ereditò la repressione misogina. La storiografia ha riflettuto molto sulle ragioni che, a partire dal Duecento, indussero la cattolicità a esacerbare la lettura in negativo del mondo femminile, sino a creare artificialmente figure leggendarie che vasta eco ebbero anche nei secoli successivi.

Dinora Corsi riconduce ciò che definisce «“l'invenzione” della stregoneria» al timore che incutevano mistiche, veggenti e carismatiche, personaggi sempre più coinvolte nel mondo multiforme di una religiosità che stentava a riconoscersi ancora nelle gerarchie ecclesiastiche tradizionali. Tra il XII e il XIII secolo, Catari e Valdesi autorizzavano le donne a svolgere funzioni ministeriali, mentre a Milano, nel passaggio dal Duecento al Trecento, le Guglielmiti profetizzarono il capovolgimento dei ruoli in seguito all'avvento di una Chiesa completamente al femminile⁸⁶. In questo clima di timore verso il sovvertimento dell'ordine costituito si colloca l'elaborazione e la diffusione della storia della papessa Giovanna, uno degli archetipi medievali delle potenzialità femminili e, al tempo stesso, incarnazione dei più profondi timori della cristianità occidentale.

A Giovanna, Alain Boureau ha dedicato, ormai trenta anni fa, una monografia⁸⁷ nella quale ripercorre la storia di uno dei più noti falsi del Medioevo. Ambientata nella seconda metà del IX secolo⁸⁸, la vicenda di Giovanna iniziò in Inghilterra dove, innamoratasi di uno studente, fuggì dalla casa paterna, cambiò nome e aspetto e, divenuta chierico, si dedicò anch'ella all'apprendimento. Dopo la morte dell'amato, decise di mantenere il segreto sulla sua vera identità e si recò a Roma dove il suo talento e le sue capacità intellettuali le procurarono fama, consenso, un folto pubblico di allievi e la stima dell'alto clero. Proprio per tali doti fu eletta papa, ma l'inganno fu svelato due anni dopo quando, lasciata sedurre dal potere e dalla dissolutezza e rimasta incinta, fu colta dalle doglie durante una processione, gettata in carcere e lì lasciata morire insieme con il neonato. In Giovanna convergono una serie di interpretazioni che, per esteso, si ricollegano all'acquisirsi del timore della sovversione al femminile della *societas christiana*: il

⁸⁵ *Summis desiderantes affectibus*, cit., art. 1, p. 297.

⁸⁶ Corsi, «Non lasciar vivere la malefica», cit., pp. 22-6.

⁸⁷ A. Boureau, *La papessa Giovanna*, Einaudi, Torino 1991.

⁸⁸ La versione della leggenda più latamente accettata colloca Giovanna a capo della Chiesa nel biennio 853-855 quando, in realtà, sul trono di Pietro sedeva Leone IV per la cui biografia cf. *Le Liber Pontificalis*, a cura di L. Duchesne, vol. 2, Thorin, Paris 1892, pp. 106-39.

capovolgimento del modello di santità incarnato dalla Vergine, per estensione il sabba come celebrazione sacrilega e ribelle di un ministero sacramentale precluso alle donne⁸⁹, l'attitudine allo studio e alla trasmissione delle conoscenze come tratto distintivo di un sapere tramandato oralmente e per discendenza esclusivamente femminile. A questo proposito, Franco Cardini osserva che le streghe non hanno né scrittoio, né biblioteca, ma le loro conoscenze, come l'insegnamento a Roma di Giovanna dimostra, era diffuso mediante una tradizione verbale⁹⁰.

Ciò che risulta particolarmente interessante, a proposito della papessa, è la sopravvivenza del suo mito all'interno di diverse forme di divulgazione della cultura. Giovanni Boccaccio ne tramanda la biografia nel suo *De mulieribus claris*, ascrivendone l'esperienza pontificia al x secolo e descrivendola come una creatura dalle notevoli capacità intellettuali, ma guidata dalla volontà diabolica⁹¹. La trasformazione quattrocentesca della figura di Giovanna, invece, la priva di qualsiasi lineamento biografico pseudo-realistico e la introduce nel contesto dei nuovi interessi verso l'astrologia e la divinazione che si affermarono al crepuscolo del Medioevo: la papessa, infatti, fu effigiata, alla metà del xv secolo, per la prima volta come personaggio dei tarocchi, in un mazzo di carte di proprietà del duca di Milano Francesco Sforza⁹².

Collegato alla commistione di ruoli che, nella mentalità del Medioevo, era fortemente condannata, è anche il personaggio di Giovanna d'Arco, figura storica stavolta ed eroina della riscossa francese durante l'ultimo periodo della Guerra dei Cent'Anni contro l'Inghilterra. A differenza della papessa altomedievale, la pulzella d'Orleans agiva in campo laico, seppure ispirata da voci soprannaturali, ma appropriandosi anch'ella di prerogative

⁸⁹ G. Zarrì, *Dalla profezia alla disciplina*, in *Donne e fede. Santità e vita religiosa in Italia*, a cura di G. Zarrì - L. Scaraffia, Laterza, Roma-Bari 1994, pp. 177-225: 189.

⁹⁰ Cardini, *Magia, stregoneria, superstizioni*, cit., pp. 59-60.

⁹¹ *De Johanna anglica papa*, in *De mulieribus claris*, a cura di V. Zaccaria, cap. 98, in *Tutte le opere di Giovanni Boccaccio*, a cura di V. Branca, vol. 10, Milano, Mondadori 1967, pp. 550 ss. Sulla biografia boccaccesca di Giovanni cfr. anche V. Zaccaria, *Boccaccio narratore, storico, moralista e mitografo*, Olschki, Firenze 2001, pp. 5, 9; E. Filosa, *Tre studi sul de mulieribus claris*, LED, Milano 2012, pp. 112-14. A proposito del contesto di stesura dell'opera cfr. S. Argurio - V. Rovere, *Boccaccio alla corte di Napoli: le redazioni del De mulieribus claris*, in *Dal testo all'opera*, a cura di M. Aghelu, G. Benzi, M. Cianfoni, S. Corelli, C. Licameli, A. Mattei, F. Ruggiero, G. Zappalà, "Studi (e testi) italiani", 40, 2017, Bulzoni, Roma 2018, pp. 13-25.

⁹² C. Frugoni, *La donna nelle immagini, la donna immaginata*, in *Storia delle donne. Il Medioevo*, a cura di Ch. Klapisch-Zuber, Laterza, Roma-Bari 1990, pp. 424-58: 458 ("Storia delle donne in Occidente", dir. G. Duby, M. Perrot, 2). Sulla nascita e sull'evoluzione della leggenda della papessa Giovanna attraverso le fonti narrative e iconografiche cfr. C. Frugoni, *Donne medievali*, il Mulino, Bologna 2021, pp. 241-70.

esclusivamente maschili: indossare la corazza, imbracciare le armi, comandare un esercito, riportare vittorie in battaglia. La sua morte sul rogo nel 1431 rappresentò «un caso anomalo», come lo definisce Anna Foa⁹³, sotto il profilo della repressione stregonica quattrocentesca, ma (per quanto inquadrata storicamente in un contesto politico estremamente lacerato dalla debolezza della monarchia francese, dalla guerra civile della casata regnante dei Valois contro la dinastia ducale borgognona e dal conflitto della Francia contro l'Inghilterra) può essere comunque connessa anche ai sospetti generati da coloro che, come Giovanna, non sembravano riconducibili a una ben definita e riconoscibile categoria sociale.

Le leggi suntuarie, ad esempio, erano particolarmente severe nelle normative comunali italiane per quanto inerente l'immediata identificazione di genere; non si tratta di regole punitive esclusivamente nei riguardi delle donne, tuttavia, poiché i precetti, sovente, erano ugualmente restrittivi anche verso gli uomini, prevedendo le medesime sanzioni indipendentemente dal genere dell'accusato. Ne è uno dei tanti esempi che si potrebbero citare lo Statuto del Podestà di Firenze del 1325 che faceva divieto alle donne di vestirsi con abiti maschili – e anche agli uomini, è specificato nel testo della disposizione, di indossare un abbigliamento femminile – sotto pena della pubblica fustigazione da eseguirsi in modo itinerante dalla residenza del magistrato fino al luogo dove la colpevole era stata arrestata⁹⁴.

In quanto depositarie e latrici di un sapere non controllabile nella sua trasmissione perché tramandato senza il ricorso alla parola scritta, nonché capaci di suscitare il timore superstizioso di un capovolgimento dei rapporti di forza in una società maschile, le donne divennero, all'inizio

⁹³ Foa, *La stregoneria in Europa*, cit., pp. 19-20.

⁹⁴ *Statuti della Repubblica fiorentina*, a cura di G. Pinto, F. Salvestrini, A. Zorzi. 2. *Statuto del Podestà dell'anno 1325*, Olschki, Firenze 1999, lib. 5, cap. 98: «Quod nulla mulier incedat induta virili bus vestimentis», pp. 376-7. Sull'importanza della legislazione suntuaria come «strumento di governo» ed elemento necessario per disciplinare la convivenza cittadina cf. M. G. Muzzarelli, *Vesti e società. Modelli teorici e realtà cittadine: la testimonianza delle leggi suntuarie*, in *Formes de conviència a la baixa edat mitjana*, ed. F. Sabaté, Pagès editors, Lleida 2015, pp. 143-53: 143. Cfr. anche M.G. Muzzarelli - A. Campanini (a cura di), *Disciplinare il lusso. La legislazione suntuaria in Italia e in Europa tra Medioevo ed Età moderna*, Carocci, Roma 2003. Sulla normativa suntuaria italiana, articolata nei diversi contesti locali e regionali, durante i secoli di passaggio dal tardo Medioevo alla prima Età moderna, cfr. M.G. Muzzarelli (a cura di), *La legislazione suntuaria. Secoli XIII-XVI. Emilia Romagna*, Ministero per i beni e le attività culturali, Roma 2002; M.G. Nico Ottaviani (a cura di), *La legislazione suntuaria. Secoli XIII-XVI. Umbria*, Ministero per i beni e le attività culturali, Roma 2005; M.G. Muzzarelli, *Le regole del lusso. Apparenza e vita quotidiana dal Medioevo all'età moderna*, il Mulino, Bologna 2020, pp. 42-62.

dell'età moderna, le vittime quasi predestinate della repressione violenta attuata dalla legge degli uomini, laica o ecclesiastica che fosse. Nonostante il dibattito multidisciplinare suscitato dalla caccia alle streghe⁹⁵, i processi e i roghi crebbero esponenzialmente tra Cinquecento e Seicento e, sfortunatamente, la storia di quel lungo periodo è quasi esclusivamente ricostruita sulla base delle testimonianze prodotte dalle autorità giudicanti. Davvero esigue sono le fonti che ci tramandano i processi per stregoneria dal punto di vista delle imputate: uno di questi casi è quello che vide protagonista, nel 1528, Bellezza Orsini.

La storia della fattucchiera di Monterotondo è nota e ha una presenza di lunga durata nella letteratura storica⁹⁶, tuttavia solo molto recentemente Michele Di Sivo le ha dedicato uno studio monografico⁹⁷. La donna, probabilmente figlia illegittima di Pietro Angelo Orsini di Monterotondo, era rimasta vedova in giovane età e fu costretta a lavorare come cuoca per il parente Ludovico Orsini del ramo di Pitigliano, acquisendo conoscenze di erbe, spezie e rimedi medicamentosi⁹⁸.

La particolarità della vicenda risiede, in prima istanza, nella documentazione conservata presso l'Archivio di Stato di Roma: è cospicua, caso insolito per il periodo immediatamente successivo al Sacco dei Lanzichenecchi e consta non solo degli atti processuali, ma anche di un quaderno autografo redatto da Bellezza durante la sua prigionia. In quelle pagine, vergate in stato di prostrazione per via delle torture cui era sottoposta, la Orsini confessò, stremata, tutte le azioni delle quali era accusata e che, nell'immaginario dell'epoca, costituivano il corredo della pratica stregonica: il sabba sotto il noce, gli appuntamenti con il diavolo, le pozioni, gli incantesimi.

Eppure, nonostante l'apparente ordinarietà del procedimento, Bellezza scardinò e infranse, per scelta o per caso, tutti gli stereotipi della strega. Non proveniva dal popolo, anzi apparteneva, seppure per nascita illegittima, a una delle famiglie baronali più potenti di Roma. Non era illetterata, al contrario, dimostra un grado di alfabetizzazione, anche se non raffinato,

⁹⁵ Cfr. Di Simone, *I giuristi e le streghe*, in *Dalla magia alla stregoneria*, cit., pp. 115-23.

⁹⁶ D. Corsi, *La supplica della "fatuciera" Bellezze Ursini (1528)*, in «*Come l'orco della fiaba*». *Studi per Franco Cardini*, a cura di M. Montesano, SISMEL - Edizioni del Galluzzo, Firenze 2010, pp. 377-84 ora in Ead., *Diaboliche, maledette e disperate*, cit., pp. 135-43; M. Di Sivo, *Bellezza la strega. La violenza sottile della legge*, in *Lucrezia e le altre. La vita difficile delle donne (Roma e Lazio, secc. XV-XVI)*, a cura di A. Esposito, Roma nel Rinascimento, Roma 2015, pp. 119-43. A entrambi i contributi rinvio per la bibliografia più risalente.

⁹⁷ M. Di Sivo, *Bellezza Orsini. La costruzione di una strega (1528)*, Roma nel Rinascimento, Roma 2016.

⁹⁸ Ivi, p. 33.

comunque di livello superiore alla media. Non affidò alla trasmissione orale la perpetuazione del suo sapere, bensì volle servirsi degli strumenti scrittori per lasciare traccia della sua vicenda. Non affrontò il processo con la speranza che la confessione – e la conseguente autorappresentazione della malefica che il tribunale esigeva – le assicurassero la salvezza, ma scelse di darsi la morte, togliendo così ai suoi accusatori il potere di emettere e far eseguire l'inevitabile sentenza di condanna.

Ma soprattutto Bellezza Orsini ha spiegato, con parole efficaci, espresse in un volgare intatto e vivido, il significato profondo della stregoneria, intesa come insaziabile sete di conoscenza e incastonando nella sua frase le ragioni stesse della caccia alle streghe: «Quante cose più cierchi de inparare, tante più sonno quelle che trovi da 'nparare, che prima nemmanco ne tenevi sentimento e più vai inanti più vo' ire e non te ne cuntenti, cusì è la strearia»⁹⁹. Se la morte di Bellezza Orsini, così come la sua vicenda processuale, rappresentarono un caso particolare di persecuzione stregonica, mi pare evidente che la repressione di cui furono fatte oggetto le malefiche fosse il punto di arrivo di una complessa serie di trasformazioni fattuali, culturali e di mentalità.

Per prima cosa c'è da rilevare il progressivo indebolimento della Chiesa di Roma sotto il profilo dell'autorevolezza spirituale; a fronte, infatti, del consolidamento dello Stato ecclesiastico e del suo ruolo centrale nel sistema politico-diplomatico continentale, tra il xv e il xvi secolo si registrava l'allontanamento dalla religiosità tradizionale di numerose comunità di fedeli, incapaci di riconoscersi in una struttura ormai avviata più sulla strada della secolarità che della cura pastorale. Il ricorso a forme di dissenso organizzato – delle quali il Luteranesimo fu soltanto uno degli esempi – si accompagnava alla trasformazione del sapere che, allontanandosi dalla categorizzazione tipica della Scolastica, si avviava, con l'Umanesimo, non solo alla riscoperta dei classici, ma delle civiltà antiche in senso lato, spesso reinterpretate, alla luce anche della riflessione medievale, da intellettuali come Marsilio Ficino e, in misura minore, molto più tormentata e parzialmente censurata dalla Chiesa, Pico della Mirandola, nel senso della ricerca di un pensiero sincretico che includesse cristianità e paganesimo¹⁰⁰.

Al di sotto di questi livelli apicali della struttura sociale si muovevano masse indistinte e spesso disorientate per le quali il ricorso alle conoscenze

⁹⁹ Di Sivo, *Bellezza la strega*, cit., p. 131. Sul sapere femminile e sulla sua complessità rinvio a M.G. Muzzarelli, *Nelle mani delle donne. Nutrire, guarire, avvelenare dal Medioevo a oggi*, Laterza, Roma-Bari 2013.

¹⁰⁰ I. Parri, *La magia nel Medioevo*, Carocci, Roma 2018, pp. 97-114.

stregoniche stava diventando uno dei pochi punti fermi. La stessa Bellezza Orsini – come emerse nel corso del processo – aveva prestato soccorso a molti dei testimoni ascoltati durante il dibattimento, grazie alla sua conoscenza delle erbe e delle loro proprietà. Analoga considerazione si può avanzare per la romana Finicella, bruciata sul rogo per aver aiutato parecchie sue contemporanee a interrompere gravidanze indesiderate.

In questa ottica, mi pare quindi che il nemico da combattere fossero il sapere connotato al femminile, la capacità delle donne in possesso di conoscenze pratiche di metterle a disposizione del prossimo, ponendosi su un piano molto diverso rispetto alle sollecitazioni culturali provenienti dagli Umanisti, inaccessibili ai più. Non speculazioni teoriche, quindi, ma applicazioni tangibili di conoscenze tramandate in maniera pressoché invisibile perché non affidate alla tracciabilità della parola scritta. Conoscenze, dunque, sfuggenti, ma in grado di suscitare – in chi le acquisiva – il desiderio di continuare ad apprendere e di tramandare quanto imparato. Una pratica femminile considerata pericolosa e da perseguire con ogni mezzo, non solo per la sete metaforica che alimentava e che rischiava di porsi in concorrenza con il monopolio maschile della cultura, ma anche, per le gerarchie ecclesiastiche, per l'evidente sfida, sotto il profilo della coerenza, che le streghe sapevano mettere in atto. Da un lato, le conoscenze acquisite erano poste al servizio anche dei bisognosi, dall'altro il potere diveniva allontanamento, distacco, contraddizione ideologica. I roghi delle streghe intendevano anche, probabilmente, porre fine a questo confronto.

ELEONORA PLEBANI

Sapienza Università di Roma, eleonora.plebani@uniroma1.it



La Resistenza a Fossoli e il “ritorno” della memoria

di *Francesca Baldini*

Resistance at Fossoli and the Return of Memory

One of the most fundamental changes that recently occurred in historiography is certainly the transformed relationship between history and “memory”. Indeed, it is now possible to read in a different way some of the crucial pages of the twentieth century. Today the increasing number of ‘universal’ clues that emerge from such inquiries — ranging from the transformation of the Fossoli camp into a gulag, to the massacre of the sixtyseven political prisoners which took place at the nearby Cibeno shooting range — allow us to connect the multiple stories of violence that, beginning with the Shoah, have characterized the Second World War across Europe.

Keywords: Memory, Fossoli, Cibeno, Political Prisoners, Nazi Massacres, Shoah.

*Noi raccontiamo delle storie perché in ultima analisi
le vite umane hanno bisogno e meritano di essere raccontate.
Questa osservazione assume tutto il suo valore
quando richiamiamo la necessità di salvare la storia.*

(P. RICOEUR)

Storia, memoria e oblio

Pierre Nora, nella sua celebre opera, *Entre mémoire et histoire*, scriveva: «si parla della memoria solo perché non esiste più»¹. Circa un ventennio dopo, Aleida Assmann, a questa osservazione, replicava: «È proprio così?

¹ P. Nora, *Entre mémoire et histoire*, in Id. (a cura di), *Les lieux de mémoire*, vol. 1, Gallimard, Paris 1984, pp. xvii-xlii.

Davvero non esiste più memoria? E quale tipo di memoria sarebbe scomparso?»². Dunque mentre il primo sosteneva che un fenomeno, per poter essere recuperato pienamente alla coscienza, doveva sparire, poiché la coscienza si sarebbe sviluppata “sotto il segno del distacco”, la Assmann, al contrario, distinguendo il “ricordo” dalla “memoria”, rimarcava:

Il ricordo è oggi, come mai nel passato, al centro di un vasto dibattito teorico: ad esso si fa appello per disculpare, incolpare e giustificare; esso è diventato essenziale per la fondazione dell'identità individuale e collettiva e si pone come luogo privilegiato sia della conflittualità sia dell'immedesimazione³.

Se quanto detto è giusto per il “ricordo”, l'affermazione vale ancora ancor di più per la “memoria”, a proposito della quale la studiosa tedesca, con riferimento al Novecento, osservava che essa, ben lungi dall'essere morta, godeva al contrario di una buona salute, tanto da resistere all'usura del tempo. A sostegno delle sue argomentazioni, Aleida Assmann si rifaceva in particolare alla Shoah: più il tempo passava, più il ricordo di quei fatti e di quei crimini rimaneva “dentro”⁴.

Eppure, a onta di tali inoppugnabili argomentazioni, ancor di recente Georges Bensoussan, riflettendo sugli effetti negativi della “memoria”, indicava nella “ritualizzazione dell'evento” quello che, a suo giudizio, giustificava il primato assoluto della “storia”. Egli infatti affermava:

La memoria è selettiva, per questo favorisce l'abbaglio. La Storia è più prosaica e disincantata. [...] Perciò, la nostra arma non è la memoria, che costruisce, demolisce, dimentica o edulcora, ma la sola Storia⁵.

Ma anche ammettendo, in via di principio, la presunta superiorità della “storia”, in ragione del metodo cui essa si ispira, non vanno dimenticate alcune considerazioni che ci appaiono, ancor oggi, valide. Già un sessantennio fa, infatti, Georges Lefebvre ebbe non a caso a sostenere che la “storia” non era affatto da considerare una “scienza”, almeno nell'accezione che

² A. Assmann, *Introduzione a Ricordare. Forme e mutamenti della memoria culturale*, il Mulino, Bologna 2002 (1999¹), p. 11.

³ Ivi, p. 16.

⁴ L'affermazione è di L. Reisch, *Geleitwort*, in H. Loewy (hrsg. v.), *Holocaust. Die Grenzen des Verstehens. Eine Debatte über die Besetzung der Geschichte*, Rowohlt, Berlino 1992, p. 7. Essa è citata da Assmann, in *Ricordare*, cit., p. 15.

⁵ G. Bensoussan, *Premessa a L'eredità di Auschwitz*, Einaudi, Torino 2002 (1998¹), p. x.

questo termine aveva assunto a partire dalla seconda metà dell’Ottocento⁶. Le ragioni di queste riserve, d’altra parte, ci sono state in altro modo esposte da Edward Hallett Carr, il quale ricorreva a un’illuminante metafora: il fatto che una montagna assuma sembianze diverse, a seconda del punto di vista da cui la si osserva – argomentava lo storico inglese – non significa che essa sia oggettivamente priva di forma o che possieda un’infinità di forme. Significa solo che la montagna legittima tanti giudizi, quanti sono i punti di vista da cui la si guarda⁷.

Non a caso, con riferimento alla distruzione degli ebrei d’Europa Annette Wieviorka – a proposito del rapporto conflittuale tra “storia” e “memoria” – si chiedeva:

come costruire un discorso storico coerente se ad esso si contrappone costantemente un’altra verità, quella delle memorie individuali? Come fare appello alla riflessione, al pensiero, al rigore quando i sentimenti e le emozioni invadono la scena pubblica?⁸

Di qui il problema sul quale ancor oggi dibattiamo: dobbiamo rassegnarci all’idea che tra “storia” e “memoria” non esistano punti di tangenza o siamo, al contrario, legittimati a ritenere che esse, dopo un lungo periodo di conflittualità, possano finalmente cominciare a convivere? La questione si pone proprio in quanto molti studiosi, che fino ad alcuni decenni fa ritenevano impensabile un accordo tra le due sfere, oggi reputano – per lo meno lì dove venga richiesto – non solo che esse possano cooperare, ma anche che lo facciano in modo sistematico e coerente, a onta delle indubbie difficoltà che tale operazione comporta. E dunque, se vogliamo davvero salvare il patrimonio umano e morale che ci è stato lasciato in eredità dai “testimoni” della storia della prima metà del secolo xx, dobbiamo restituire alle “memorie” il ruolo che compete loro, tenendo ben presente quanto a proposito di esse sosteneva Walter Benjamin⁹, il quale suggeriva di leggerle contropelo, contro le intenzioni di chi le aveva prodotte.

⁶ Si veda G. Lefebvre, *Riflessioni sulla storia*, Editori Riuniti, Roma 1976 (1946¹).

⁷ E.H. Carr, *Sei lezioni sulla storia*, Einaudi, Torino 1966⁴ (1961¹), p. 32.

⁸ A. Wieviorka, *L’era del testimone*, Cortina, Milano 1999 (1998¹), pp. 154-5.

⁹ W. Benjamin, *Sul concetto di storia*, Einaudi, Torino 1997 (1950¹).

Le varie fasi della “costruzione della memoria”

Varie sono state le fasi che hanno caratterizzato, nel tempo, il processo di “costruzione della memoria”.

La prima, risalente all'immediato dopoguerra, è caratterizzata dal mancato riconoscimento della specificità della deportazione razziale, pur a fronte dell'esistenza di una non trascurabile produzione memorialistica, in larga parte confusa con quella, di “genere” analogo, di argomento bellico e/o resistenziale¹⁰. C'è da dire che tale generalizzazione fu allora dovuta a varie cause esogene ed endogene. Tra le prime va annoverata una visione generalizzata della violenza – si pensi ad esempio alle stragi di civili o alle tante e varie esperienze di deportazione in ogni parte d'Europa –, che rese in qualche modo “omogenee” vicende che solo successivamente si scopriranno essere tra loro diverse. Tra le seconde va ricordata la volontà di oblio, più o meno dichiarata, di una stragrande parte di sopravvissuti, i quali, spesso per riservatezza e per pudore, scelsero la via della rimozione¹¹.

La seconda fase, che è da collocare nel periodo a cavallo tra la fine degli anni '50 e i primi anni '60, si distingue dalla precedente per via di una significativa inversione di tendenza, dovuta all'irrompere sulla scena della figura del “testimone”. Due furono i fattori che contribuirono a determinare tale “svolta”: la celebrazione, a Gerusalemme, del processo Eichmann (nel 1961) e le nuove prese di posizione, maturate nel seno della Chiesa cattolica dopo il Concilio Vaticano II, in rapporto alla religione ebraica. Significativi, per la conoscenza del mondo ebraico, furono anche i contributi provenienti da vari settori del mondo della cultura – si pensi allo storico Raul Hilberg, *La distruzione degli ebrei d'Europa*¹², o a Rolf Hochhuth, autore dell'opera teatrale *Il Vicario*¹³ –, nonché le vicende politico-militari che si svolsero nel Medioriente: la guerra dei Sei giorni (1967) e la guerra dello Yom Kippur (1973). La scoperta della Shoah fu

¹⁰ La corale partecipazione alle vicende della guerra di Resistenza e della deportazione si tradusse infatti in Italia in una pluralità di esperienze letterarie che, mescolate tra di loro ancora in modo indistinto, videro impegnati uomini e donne di ogni strato sociale (operai, avvocati, medici, preti, tutti ex partigiani, militari o deportati).

¹¹ Si veda P.V. Mengaldo, *La vendetta è il racconto. Testimonianze e riflessioni sulla Shoah*, Bollati Boringhieri, Torino 2007, pp. 91-9. Si pensi anche, a titolo di esempio, alla testimonianza di S. Venezia, *Sonderkommando Auschwitz*, Rizzoli, Milano 2007, pp. 176 ss.

¹² R. Hilberg, *The Destruction of the European Jews*, Yale University Press, London - New Heaven 1961.

¹³ R. Hochhuth, *Der Stellvertreter*, Jerome Rothenberg, Berlino 1963.

dunque legata a quei fattori che ne misero in luce la “specificità”, proprio mentre la coscienza del significato della Resistenza cominciava lentamente a declinare, dati i tentativi di sminuirne il significato, se non addirittura di rimuoverla dal dibattito pubblico. È proprio negli anni Settanta, dunque, che – come osservava Anna Rossi Doria – mentre esplodeva la memoria dello sterminio degli ebrei e mentre si esauriva il “paradigma antifascista”, «il ruolo portante dei deportati politici» cominciò a «indebolirsi fin quasi a scomparire»¹⁴.

La terza fase è contrassegnata, negli anni Ottanta, dalla comparsa del “negazionismo” e del “neorevisionismo”, indirizzo storiografico, quest’ultimo, per il quale il nazismo era interpretato come una sorta di reazione allo stalinismo e i lager come una risposta ai gulag sovietici. Ad aprire le ostilità fu lo storico del fascismo Ernst Nolte che, sulla “Frankfurter Allgemeine Zeitung” del 6 giugno 1986, scrisse un articolo dal titolo *Il passato che non vuole passare*¹⁵. Senza voler stabilire un nesso di causa ed effetto, non è tuttavia forse un caso se, nello stesso anno, Primo Levi si indusse a scendere di nuovo in campo con la pubblicazione della sua opera più grande, *I sommersi e i salvati*. In essa egli affermava:

Noi toccati dalla sorte abbiamo cercato, con maggiore o minore sapienza, di raccontare non solo il nostro destino, ma anche quello degli altri, dei sommersi, appunto; ma è stato un discorso “per conto di terzi”, il racconto di cose viste da vicino, non sperimentate in proprio. La demolizione condotta a termine, l’opera compiuta, non l’ha raccontata nessuno, come nessuno è mai tornato a raccontare la sua morte. I sommersi, anche se avessero avuto carta e penna, non avrebbero testimoniato, perché la loro morte era cominciata prima di quella corporale. Settimane e mesi prima di spegnersi, avevano già perduto la virtù di osservare, ricordare, commisurare ed esprimere. Parliamo noi in loro vece, per delega¹⁶.

Saranno infatti questi gli anni nei quali si assistette a un vero e proprio florilegio di testimonianze, scritte e filmate, i cui protagonisti furono i sopravvissuti. Tale fase, preceduta dal serial televisivo *Olocausto* (1978), trovò un suo momento tipico nella diffusione del film-documentario di Claude Lanzmann, *Shoah* (1985)¹⁷.

¹⁴ A. Rossi Doria, *Memoria e storia. Il caso della deportazione*, Rubbettino, Catanzaro 1998, p. 38.

¹⁵ E. Nolte, *Il passato che non vuole passare*, “Frankfurter Allgemeine Zeitung”, 6 giugno 1986.

¹⁶ P. Levi, *I sommersi e i salvati*, Einaudi, Torino 1986, p. 65.

¹⁷ Con analogo titolo C. Lanzmann pubblicò anche un libro: C. Lanzmann, *Shoah*, Milano, Rizzoli 1987 (1985¹).

La quarta fase è infine segnata, negli anni Novanta, da un vero e proprio boom di testimonianze, tali da indurre alcuni a parlare di “inflazione memoriale”. Si pensi, per tutti, al successo di pubblico riscosso dal film *Schindler's List* (1993) di Steven Spielberg la cui Fondazione, di poco successiva, sarebbe stata all'origine di quella “americanizzazione dell'Olocausto” che, in ragione delle possibilità offerte dalla moderna tecnologia, avrebbe poi portato a una vera e propria “rivoluzione storiografica”: la pretesa di scrivere la “storia” affidandosi ai suoi veri attori, i “testimoni”.

In tale contesto è anche da collocare l'istituzione, in Italia, del “Giorno della Memoria”¹⁸, che ha dato il via – da noi come nel resto d'Europa – a una serie di iniziative, le quali possono oggi contare sul supporto di memorie in vivo e in video, della proiezione di documentari e di film, della creazione di musei e di monumenti, della promozione e della realizzazione di viaggi delle scuole sui “luoghi della memoria”.

A proposito di tali mutamenti di prospettiva è significativo il giudizio espresso, con grande acribia, da Anna Foa, la quale ha osservato: «con la nostra percezione, sono mutate le nostre interpretazioni: a volte, quanto abbiamo sostenuto in passato ha ora esaurito la sua funzione, o ha cambiato il suo senso». Ciò non significa, tuttavia, rinnegare il passato, in quanto, aggiunge la studiosa:

ci sono modi di ricordare, modi di trasmettere la memoria che nel passato hanno avuto una funzione vitale, di apertura e di trasmissione, che hanno attratto all'attenzione dei distratti, di quanti non erano stati fino a quel momento capaci di posare il loro sguardo su quell'immane sterminio. Come ci sono modi di analizzare, di scrivere storia, che nel passato hanno avuto il ruolo di imporre distinzioni, creare nessi tra fenomeni, sottolineare aspetti della realtà su cui l'attenzione, per un motivo o per l'altro, non si era troppo soffermata, non importa ora se per rimozione, mancanza di priorità, colpevole omissione, nascondimento, censura¹⁹.

Sempre la studiosa, dall'altro lato, ha sottolineato come per gli ebrei oggi, a fronte di un'imposizione della testimonianza, «proprio aggrapparsi all'unicità vuol dire seppellire la memoria stessa della Shoah, lasciare spazio al revisionismo, all'antisemitismo, a chi accusa gli ebrei di avere

¹⁸ Legge 20 luglio 2000, n. 211: *Istituzione del “Giorno della Memoria” in ricordo dello sterminio e delle persecuzioni del popolo ebraico e dei deportati militari e politici italiani nei campi nazisti.*

¹⁹ A. Foa, *Le stagioni del ricordo*, in S. Meghnagi (a cura di), *Memoria della Shoah. Dopo i “testimoni”*, Donzelli, Roma 2007, pp. 85-6.

uno sguardo particolaristico e di non guardare all'esterno»²⁰.

L'invito che pertanto si accoglie è quello di uscire, come ha sostenuto David Bidussa, da una dimensione etnica della “memoria” e di cogliere nella Shoah gli elementi “universalistici”²¹ che legano tra di loro le tante storie di violenza che caratterizzarono la seconda guerra mondiale.

Il dulag di Fossoli

Rispetto al più generale processo di costruzione della “memoria”, dunque, è lecito affermare che la questione della deportazione politica e militare sia stata in qualche modo trascurata, quando non addirittura divenuta oggetto di «cancellazione»²². Contro tale tendenza hanno reagito da una parte gli ex deportati politici, i quali hanno rivendicato con forza la loro appartenenza al più generale movimento della Resistenza; dall'altra gli internati militari, i quali hanno indicato nel rifiuto di arruolarsi nelle file della RSI un inizio del «riscatto nazionale»²³.

L'integrazione, ormai acquisita, della deportazione nella Resistenza non è insomma mai stata nel passato concordemente accettata, al di là di pochi casi isolati. Per tanto tempo gli ex deportati politici e gli internati militari sono stati lacerati dall'alternarsi di fiducia e sfiducia nelle possibilità della memoria individuale, il loro sforzo è stato quello di costruire non solo una memoria collettiva, ma anche un avvio di storia, usando tutti gli strumenti di una vera e propria lotta contro l'“oblio”²⁴.

Per tale ragione, scegliere di parlare oggi della memoria del dulag di Fossoli, campo di polizia e di transito nazionale per i lager del centro Europa, significa accettare di misurarsi anche con la storia dei “politici”, militari compresi, bollati come “triangoli rossi” per via del pezzo di stoffa che, cucito sul pantalone e sulla giacca, era utile alla loro riconoscibilità. Episodi come l'assassinio di Leopoldo Gasparotto e dei sessantasette politici presso il Poligono di tiro di Cibeno non possono infatti cadere nell'“oblio”. Il loro ricordo, seppure salvaguardato dalle opere di alcuni studiosi, deve entrare a far parte del dibattito pubblico per almeno due ragioni.

La prima riguarda l'esigenza di rimemorare la Resistenza “dimenticata”, ovvero quella che ebbe come protagonisti quanti, nelle forme più

²⁰ Ivi, p. 90.

²¹ D. Bidussa, *La Shoah nella cultura attuale*, in S. Meghnagi (a cura di), *Memoria della Shoah*, cit., p. 109.

²² Rossi Doria, *Memoria e storia: il caso della deportazione*, cit., p. 60.

²³ Ivi, p. 48.

²⁴ Ivi, p. 50.

varie, avevano fatto aperta professione di antifascismo. Ebbene, è proprio dall'anamnesi dello *status* di tale pletera di dissidenti che è possibile avere un quadro più completo di quella «composizione eterogenea e variegata della Resistenza o meglio delle diverse Resistenze»²⁵ che in Italia – come in Europa – videro schierati, fianco a fianco, militanti e semplici neofiti, resistenti di “prima” e di “seconda” generazione. Rispetto alla natura composita di tali formazioni, nel nostro Paese si determinò un’unità d’intenti che verrà meno solo nel dopoguerra. Il segreto della Resistenza italiana, come è possibile riscontrare anche a Fossoli, va dunque ricercato in quella originale sinergia che aveva caratterizzato, in senso lato, tutta l’opposizione al fascismo: intellettuali, uomini di partito, operai, dirigenti sindacali, militari sbandati, oppositori occasionali o semplici civili, “tiepidi” nei confronti della mitologia del regime.

La seconda ragione riguarda la necessità di ripensare il ruolo esercitato dalla cosiddetta Resistenza “civile”, rivalutata negli anni Novanta da Jacques Sémelin con riferimento alla più generale Resistenza europea²⁶. In realtà, già prima di lui, in Italia, Pietro Scoppola aveva sostenuto:

Come è noto, due sono i motivi centrali delle tesi revisioniste: il primo è quello della “lunga zona grigia” di indifferenza e passività fra le due posizioni minoritarie in lotta crudele fra loro, quella dei resistenti e quella di coloro che si batterono per la Repubblica di Salò; il secondo è quello della crisi della nazione, quale si era faticosamente venuta formando negli anni del Risorgimento e dell’Italia unitaria, della tragedia dell’8 settembre, che diventa la data simbolo della “morte della patria”²⁷.

Ebbene, l’esigenza di allargare il campo della Resistenza alle tante forme di opposizione “civile” non significa affatto sminuirne l’importanza o banalizzarne il ricordo. Significa al contrario arricchirla di quelle tante forme di rivolta che, sia pure in modi diversi, sono state pur sempre espressione di una volontà di opposizione al totalitarismo che non fosse quella della lotta armata.

In questo senso, da una parte la “memoria”, parte integrante della lotta politico-sociale alla quale essa strettamente è collegata, non può divenire oggetto di una “battaglia” divisiva; dall’altra la ricerca storica, posta di

²⁵ U. Gentiloni Silveri, *Sistema politico e contesto internazionale nell’Italia repubblicana*, Carocci, Roma 2008, p. 13.

²⁶ J. Sémelin, *Senz’armi di fronte a Hitler. La Resistenza Civile in Europa. 1939-1943*, Sonda, Torino 1993 (1989’).

²⁷ P. Scoppola, *Prefazione*, in B. Ciccardini, *La Resistenza di una comunità. La “repubblica” autonoma di Cerreto d’Esi*, Studium, Roma 2005, p. 9.

fronte ai crimini nazisti del xx secolo, non può non tenere conto dell’interazione e della sinergia che si viene a determinare tra ragione e sentimento. All’interno di questa dialettica, la “memoria”, perduto il suo carattere contemplativo, con il quale viene spesso confusa, può tornare legittimamente ad assolvere, insieme alla “storia”, a quel ruolo “pragmatico”²⁸ che solo le compete e che le cerimonie pubbliche – a cadenza annuale – non valgono compiutamente a soddisfare.

Il dulag, primo anello della catena concentrazionaria

Sin dagli anni Sessanta i riferimenti a Fossoli sono stati utilizzati dalla storiografia – si pensi, ad esempio, alle pagine scritte da Renzo De Felice in *Storia degli ebrei italiani sotto il fascismo*²⁹ – per dimostrare il “passaggio” in quel luogo di internati da inoltrare verso i campi di concentramento e di sterminio nazisti d’Oltralpe. Del resto le stesse testimonianze dei reduci sono valse ad accreditare l’interpretazione della relativa “tolleranza” usata dal regime nel trattamento dei prigionieri ivi temporaneamente tradotti. Ne fa fede don Roberto Angeli che, nel suo libro *Vangelo nei Lager. Un prete nella Resistenza*, ha dedicato un intero capitolo all’argomento, dal titolo “*Villeggiatura*” a *Fossoli*³⁰. Tale giudizio si spiega con il fatto che nel campo, almeno all’inizio, esisteva una parvenza di vita comunitaria, tale da consentire effettivamente forme di aggregazione e di relazione. Dominavano alcuni

gruppi tipici: gli ebrei dislocati in alcune baracche separate, che avevano praticamente in mano l’organizzazione alimentare, la segreteria e l’infermeria del campo; i milanesi assai affiatati tra loro che ricevevano e smistavano generosamente viveri e denaro; qualche centinaio di rastrellati romani strappati una notte alle loro famiglie e che un giorno partirono (si disse verso la Germania) per lavorare nella Todt; ed infine la [...] piccola congrega di ‘fiorentini’³¹.

Non saranno pochi i sopravvissuti che ricorderanno la detenzione a Fossoli non solo come meno dura di quella che avrebbero poi sperimentato nei campi di concentramento e di sterminio, ma anche come più accettabile rispetto alla pregressa esperienza carceraria che molti furono costretti a sopportare. Significativa è la testimonianza di Primo Levi il quale, detenuto

²⁸ D. Bidussa, *Dopo l’ultimo testimone*, Einaudi, Torino 2009, p. 11.

²⁹ R. De Felice, *Storia degli ebrei italiani sotto il fascismo*, Einaudi, Torino 1961⁷, p. 471.

³⁰ R. Angeli, *Vangelo nei Lager. Un prete nella Resistenza*, La Nuova Italia, Firenze 1975², pp. 77-84.

³¹ Ivi, p. 77.

fino al 22 febbraio nel “campo razziale”, se da un lato non escludeva la possibilità dell’evasione da Fossoli, dall’altro ne aveva addirittura sostenuto a suo tempo l’inutilità. Alla domanda se qualcuno «fosse riuscito a costituirsi un punto d’appoggio per la fuga»³², egli avrebbe risposto in un’intervista:

Si pensava che non ce ne fosse bisogno e poi eravamo tutti dei borghesi. Ci voleva un certo spirito d’avventura ma non credo fosse impossibile fuggire. Eravamo tutti, o quasi tutti, con le famiglie. Fuggire da soli, lasciando gli amici o i parenti, sembrava una cosa... [sic!] Ma devo ascriverlo alle tante cose sbagliate il non aver tentato la fuga³³.

Ora il dulag, luogo di transito e di smistamento, aveva indubbiamente una fisionomia sua propria; eppure i due concetti di «paradiso»³⁴, più volte evocato dai reduci, e di «campo aperto»³⁵, usato dagli Alleati nel dopoguerra – relativamente a Fossoli e Bolzano –, risultano fuorvianti, dando luogo a non pochi equivoci. La funzione del dulag, ben lungi dall’essere marginale, era in realtà essenziale per i nazisti, sia per l’organizzazione delle deportazioni, sia per la repressione poliziesca del dissenso. Lo stesso don Roberto Angeli, a tale proposito, si premurava infatti subito di specificare:

Villeggiatura? Certo non lo fu per coloro che provarono il nerbo del maresciallo SS Haage e dei suoi accoliti; non lo fu per chi sperimentò il rigore del carcere interno al campo; non lo fu per gli infelici che, sorpresi a parlare o a fare cenni ai loro familiari appostati tra il granoturco oltre i reticolati, vennero battuti a sangue alla presenza dei loro cari. Non fu “villeggiatura” per i settanta che una triste notte – tra l’11 e il 12 luglio – furono prelevati, trasportati via a gruppi e trucidati al Poligono di Carpi³⁶.

Il dulag di Fossoli dunque, al di là delle sue condizioni di apparente “vivibilità”, era di fatto il primo vero anello di quella “catena organizzativa” che, costruita dai tedeschi in Italia, era volta alla demolizione fisica e morale di

³² P. Levi, *Io che vi parlo. Conversazione con G. Tesio*, Einaudi, Torino 2016, p. 111.

³³ Ivi, pp. 111-2.

³⁴ F. Schönheit così ha affermato: «Haage soleva dire sempre che questo era un paradiso terrestre rispetto alla Germania. In effetti aveva ragione, Fossoli è stato veramente un paradiso terrestre rispetto ai campi tedeschi». Si veda L. Picciotto, *L'alba ci cose come un tradimento*, Mondadori, Milano 2010, p. 75.

³⁵ Si veda C. Di Sante, *Criminali del campo di concentramento di Bolzano. Deposizioni, disegni, foto e documenti*, Raetia edition, Bolzano 2019, p. 147.

³⁶ Angeli, *Vangelo nei Lager. Un prete nella Resistenza*, cit., pp. 77-8.

ebrei e di oppositori politici. Esso si configurava come una sorta di “vestibolo” della *Necropoli*³⁷, ovvero dell’inferno concentrazionario, all’interno di cui il dulag deve essere di fatto collocato. Di qui la contraddizione, quale si può evincere dalle testimonianze, tra il comportamento avveduto degli aguzzini, che erano a conoscenza del ruolo da loro svolto³⁸, e l’atteggiamento dei prigionieri, secondo i quali il campo sembrava garantire spazi sia pur minimi di “libertà”, nonostante le efferatezze in esso compiute.

In questo contesto, solo in alcuni detenuti si fece strada la consapevolezza che, per garantirsi la sopravvivenza, prima o poi sarebbe stato necessario il ricorso a una qualche parvenza di organizzazione. Tali uomini, convinti com’erano che ormai il solco che separava chi era aperto sostenitore della svolta totalitaria fascista da chi si opponeva a essa era «ineguadabile» (*sic!*)³⁹, si distinsero a Fossoli per atti di disubbidienza, fughe e sabotaggi che, fallimentari negli esiti, sarebbero risultati vincenti per l’esempio che rappresentarono: quello di mostrare come fosse possibile non piegarsi alla logica repressiva e all’abolizione dello stato di diritto.

Da questo punto di vista la memoria di Fossoli, a lungo identificata con la deportazione degli ebrei e con la figura di Primo Levi, è stata spesso tenuta separata – come si diceva sopra – dalla storia dei detenuti politici antifascisti. Valeria Morelli, nel suo contributo intitolato *La caduta del fascismo e le cause della deportazione*, a tale proposito, ancora nel 1976 scriveva: «Fossoli raccolse oltre 5000 deportati italiani, in gran parte israeliti, nonché alcuni politici»⁴⁰. In realtà, i politici non furono affatto «alcuni»⁴¹, né tanto meno il dulag fu “villeggiatura” per quanti – trasferiti su camion nella stazione di Carpi – furono da lì avviati, tra il febbraio e l’agosto 1944, verso i lager del centro Europa.

Ma la “memoria” del campo di transito nazionale italiano non riguarda soltanto la deportazione, di ebrei e non; essa riguarda anche la vicenda, non adeguatamente approfondita, della lotta di opposizione alla quale

³⁷ L’immagine è di B. Pahor, *Necropolis*, Fazi, Roma 2008.

³⁸ A.H. Haage, vice-comandante di Fossoli, che si distingueva per la sua efferatezza e per il suo spirito autenticamente nazista, i “politici” del campo, non a caso, attribuivano la frase seguente: «Se la Germania dovesse venire sconfitta in Italia, prima ucciderei tutti gli internati di Fossoli poi mi ucciderei io». Si veda E. Fergnani, *Un uomo e tre numeri*, Edizioni avanti!, Milano-Roma 1955, p. 62.

³⁹ T. Olivelli, detto CURSOR, *Ribelli*, in “*Il Ribelle*”, 1, 2, marzo 1944, p. 1.

⁴⁰ V. Morelli, *La caduta del fascismo e le cause della deportazione*, in “Triangolo Rosso”, 3, gennaio-febbraio 1976, 1-2, p. 5.

⁴¹ C. Di Sante parla di «2445 ebrei e 2480 prigionieri politici» partiti da Fossoli tra il 19 febbraio e il 1 agosto 1944; si veda C. Di Sante, *Stranieri indesiderabili. Il Campo di Fossoli e i “centri raccolta profughi” in Italia (1945-1970)*, Ombre corte, Verona 2011, p. 17.

molti non si sottrassero al prezzo della vita. Così come riguarda quegli atti di solidarietà e di cooperazione rappresentati da quanti, dall'esterno, si prodigarono in attività di appoggio e di sostegno ai prigionieri.

In un momento, insomma, in cui viene messa in discussione finanche la celebrazione dell'anniversario del 25 aprile, il recupero della memoria di Fossoli, quale luogo di deportazione e di Resistenza, appare quanto mai necessario non solo per una questione di diritto, di storiografia o di giustizia "negata", ma anche per la riaffermazione di quei valori senza i quali non sarebbe stato neppure possibile concepire la nostra Costituzione repubblicana.

«Classi e classificazioni» a Fossoli

Limitando in questa sede il discorso su Fossoli alla questione della Resistenza, è necessario, a proposito di quest'ultima, ricordare il collegamento che si venne a stabilire tra la lotta armata e la disobbedienza civile. Non a caso, chiunque si fosse prestato a collaborare con le forze antifasciste veniva considerato "nemico" del regime e, di conseguenza, punibile con la morte o con il trasferimento in lager.

D'altronde, se da un lato quella dei detenuti politici era una classe «spuria alla quale venivano assegnati tutti quelli che non si sapeva bene in quale categoria far rientrare»⁴², dall'altro Wolfgang Sofsky non mancava allo stesso modo di riconoscere che, comunque, la vita sociale nei lager era figlia di fatto di un sistema di «classificazioni» e di «punizioni»⁴³. Nei campi, i soggetti politicamente più impegnati erano sottoposti a stretto controllo, onde evitare che potessero stabilire, come si sospettava, rapporti con il partigianato che operava all'esterno. A Fossoli non a caso i tedeschi, come ha confermato Mario Bonfantini, autore della memoria *Un salto nel buio*, facevano «differenze tra i puri oppositori e gli altri, tra i più pericolosi e i meno»⁴⁴.

Nel 1965 Martin Broszat, nel suo magistrale contributo *Anatomie des SS Staates*⁴⁵, intervenendo su questo aspetto, aveva dimostrato come, già a partire dal 1933, esistesse uno speciale regolamento interno a Dachau – stilato dal primo comandante del campo Hilmar Wäckerle e approvato

⁴² W. Sofsky, *L'ordine del terrore. Il campo di concentramento*, Laterza, Roma-Bari 1995 (1993¹), p. 185.

⁴³ Ivi, pp. 174-93.

⁴⁴ M. Bonfantini, *Un salto nel buio*, Interlinea, Novara 2005, p. 71.

⁴⁵ Cf. H. Krausnick - M. Broszat, *Anatomy of the SS State*, Granada Publishing, London 1970 (1965¹).

da Heinrich Himmler – per classificare e punire proprio i prigionieri più pericolosi. In esso erano contenuti tutti i provvedimenti atti a ripartire i detenuti in tre “categorie”, soggette a differenti condizioni di detenzione. Nella terza erano inseriti gli uomini che, essendosi resi colpevoli di attività sediziose anche in passato, dovevano essere soggetti a un controllo più marcato. Ciò che lo storico tedesco ha quindi voluto far rilevare nel suo studio, certamente datato ma ancora uno dei caposaldi della storiografia concentrazionaria, è la tendenza allo sviluppo nei lager di un terrore “regolamentato” che sarebbe divenuto strutturale⁴⁶.

Rispetto a questo contesto, di carattere generale, non c'è dubbio che Fossoli si distingua in senso stretto dai campi di concentramento, essendo di fatto classificato come *dulag*. Già nel maggio 1940, ben prima della sua istituzione, in un comunicato ai sottoposti, il Direttore dell'Ufficio centrale per la sicurezza del Reich, Reinhard Heydrich, aveva intimato:

L'esistenza dei vari campi, come quelli per prigionieri di guerra, di internamento, di transito e di lavoro, hanno a volte creato l'impressione tra il pubblico che essi siano campi di concentramento. Il *Reichsführer* SS sottolinea che questa descrizione può essere usata solo per campi sotto il controllo dell'Ispettore dei Campi di Concentramento come Dachau, Sachsenhausen, Buchenwald, Flossenbürg, Mauthausen e per il campo di concentramento femminile di Ravensbrück. Per rendere chiaro chi sia il responsabile dei campi esistenti e dei futuri possibili, chiedo che vi assicurate che non altri campi eccetto quelli menzionati sopra e quelli al momento in allestimento da parte dell'Ispettore dei campi di concentramento siano descritti come “campi di concentramento”. Non è ugualmente ammissibile l'appellativo *Anhaltelager* (campo di detenzione)⁴⁷.

⁴⁶ Tale sistematizzazione fu resa possibile in quanto T. Eicke, successore dal 1933 di H. Wäckerle, promosso nel 1934 Ispettore dei campi di concentramento, non solo riorganizzò i *Konzentrationslager* dal punto di vista della “geografia” e della “sorveglianza”, ma dette anche vita a una omogeneizzazione di essi sul “modello” di Dachau.

⁴⁷ Krausnick - Broszat, *Anatomy of the SS State*, cit., p. 222: «The existence of the various camps, such as prisoner of war, internment, transit and labour camps, etc., has sometimes created the impression among the public that they are concentration camps. The Reichsführer-SS emphasizes that this description may be used only for the camps under the control of Inspector of Concentration Camps, such as Dachau, Sachsenhausen, Buchenwald, Flossenbürg, Mauthausen and women's concentration camp at Ravensbrück. In order to clarify who is responsible for existing and for possible future camps, I ask you to ensure that no other camps except those mentioned above and those at present being set up by the Inspector of concentration camps are described as “concentration camp”. The appellation *Anhaltelager* [detention camp] is equally not permissible».

Nonostante Fossoli abbia conservato, a rigore, tutte le caratteristiche di un campo di transito, alle dipendenze dell'ufficio veronese del Capo della Polizia di sicurezza e del Servizio di sicurezza in Italia (Bds), ci sono però da fare due considerazioni: il sistema di classificazione dei prigionieri non doveva essere dissimile da quello vigente nei *Konzentrationslager*; è indubbio, poi, che nel tempo si fosse verificata un'evoluzione tendente ad avvicinare sempre di più i due sistemi.

Non si può non tenere nel debito conto infatti che Fossoli fu pienamente funzionante nella prima metà dell'anno 1944, ovvero in un momento delicatissimo per le sorti dei tedeschi sul fronte italiano. Di conseguenza il confine tra il lager carpigiano e un "campo di concentramento", così come in molte memorie Fossoli viene definito, dovrebbe essere meno rigido e più sfumato. A marcare la differenza rimaneva un problema, oltre che di amministrazione, anche di opportunità politica. Gli internati risultavano infatti potenziali lavoratori per il Reich millenario e le SS del comando veronese, consapevoli dell'andamento più generale della guerra, di fronte a uomini che si erano resi colpevoli di attività sediziose da punire con la morte e che erano stati inviati a Fossoli, esitavano sui provvedimenti da prendere, in attesa di ordini dall'alto. La sorte dei detenuti era così tenuta in sospenso.

Circa poi la destinazione degli oppositori politici dall'Italia nei campi del Reich, Brunello Mantelli ha sottolineato come essa rispecchiasse proprio la progressiva evoluzione del sistema repressivo tedesco:

il 15 giugno 1944, nell'ambito della riorganizzazione della lotta antipartigiana, i massimi responsabili delle SS e della polizia in Italia fissarono una procedura, in base alla quale coloro che fossero stati rastrellati durante un'azione di controguerriglia dovevano essere divisi in tre categorie: partigiani veri e propri, sospetti fiancheggiatori, renitenti ai bandi di Graziani. Questi ultimi dovevano essere spediti in Germania – sotto sorveglianza – per essere impiegati come lavoratori coatti, i primi (qualora non fossero stati immediatamente passati per le armi) andavano deportati in KL, i membri della seconda categoria, infine, potevano essere inseriti nel primo o nel secondo gruppo a discrezione dei funzionari della Sipo-SD [...]. Sostanzialmente le disposizioni ora citate non facevano altro che sistematizzare una prassi già praticata fin dall'inizio del 1944⁴⁸.

Il 1944 potrebbe dunque essere considerato uno spartiacque in questo processo e la storia dei campi di transito di Fossoli e di Bolzano particolarmente interessante.

⁴⁸ B. Mantelli, *Deportazione dall'Italia*, in E. Collotti, R. Sandri, F. Sessi (a cura di), *Dizionario della Resistenza*, vol. 1, Einaudi, Torino 2000, p. 137.

La baracca n. 18, “polso del campo”

A dimostrare quanto Fossoli sia stato, oltre che punto di partenza per la deportazione, anche luogo di Resistenza, basterebbe riferirsi alle testimonianze relative alla baracca n. 18, il vero «polso del campo»⁴⁹. In essa era concentrato un numero altissimo di detenuti politicizzati che riuscirono insieme, nonostante le divergenze, a unirsi nella lotta.

Costituitasi per iniziativa – non ostacolata dalle autorità – di Andrea Lorenzetti, la baracca n. 18 finì per raggruppare «gli intellettuali e i politici più significativi»⁵⁰ tra quelli tradotti nel campo all'alba del 27 aprile 1944. Andrea Lorenzetti, militante socialista, arrestato per essere stato tra gli organizzatori degli scioperi del 1 marzo 1944, nonché componente della redazione e diffusione de “L'Avanti” clandestino, all'arrivo sul posto aveva stilato, con «l'aiuto di qualche altro»⁵¹, un elenco attentamente meditato di un'ottantina di detenuti, scelti sulla base di «un certo criterio, di selezione qualitativa e politica»⁵². Egli aveva operato, nella compilazione della lista, un vaglio tanto attento da escludere quei compagni che, a San Vittore, non avevano retto alle pressioni degli interrogatori. La baracca n. 18, così costituita, conservò dunque, nel tempo,

un'atmosfera più interessante delle altre per la convivenza di persone appartenenti alle più diverse classi sociali e alle più disparate correnti politiche. All'inizio questo tentativo di coesistenza venne frustrato: era impossibile trovare un accordo su qualsiasi argomento e le discussioni, anche se insignificanti, erano senza fine; solo col tempo, a poco a poco, la consapevolezza e il disgusto per tutta quella confusione portarono un po' di disciplina⁵³.

In essa erano rappresentati tutti i maggiori partiti di opposizione, soprattutto il «fior fiore dell'antifascismo di estrazione giellista e socialista»⁵⁴. I membri più attivi, secondo la testimonianza di Enea Fergnani, erano i comunisti, i quali tenevano regolarmente «corsi e conversazioni politiche»⁵⁵; a seguire c'erano poi i socialisti, i quali si occupavano della

⁴⁹ Fergnani, *Un uomo e tre numeri*, cit., p. 93.

⁵⁰ L. Barbiano Di Belgiojoso, *Notte, Nebbia, Racconto di Gusen*, Guanda, Parma 1996, p. 13.

⁵¹ L. Gasparotto, *Diario di Fossoli*, Bollati Boringhieri, Torino 2007, p. 17.

⁵² *Ibid.*

⁵³ Barbiano Di Belgiojoso, *Notte, Nebbia*, cit., p. 13.

⁵⁴ M. Flores - M. Franzinelli, *Storia della Resistenza*, Laterza, Roma-Bari 2019, p. 344.

⁵⁵ Fergnani, *Un uomo e tre numeri*, cit., pp. 67-8.

preparazione di «programmi di lavoro»⁵⁶ da svolgere a Fossoli e, successivamente, nel Paese.

Gli uomini della n. 18, poi, si distinguevano in “antifascisti d’origine”, ovvero coloro i quali erano rimasti «irriducibili avversari del regime per tutto il ventennio»⁵⁷, e “antifascisti di seconda generazione”, ovvero coloro a cui «la guerra del 1940-43 aveva aperto gli occhi, inducendoli a ribellarsi all’asservimento dell’Italia alla Germania nazista»⁵⁸. Quest’ultima tipologia di resistenti era formata da

ufficiali e soldati cresciuti in clima totalmente fascista che, tuttavia, mandati allo sbaraglio nei deserti africani, sui monti della frontiera greca, nelle steppe ghiacciate della Russia, si erano accorti di come la guerra fosse stata dichiarata e condotta contro gli interessi fondamentali della nazione italiana, contro i suoi naturali alleati, e in subordine ad una potenza, il cui trionfo sarebbe stato esiziale per la civiltà e per l’Italia stessa⁵⁹.

Nonostante le divergenze, fu proprio il “credo” antifascista *tout court* il collante che, con il tempo, consentì a partigiani e civili, laici e religiosi, oppositori di “prima” e di “seconda generazione” di convivere e di operare insieme. La comunità, che i detenuti della baracca erano riusciti a ricreare, era basata su criteri democratico-rappresentativi fatti di regole, di elezioni e di nomine di delegati. Che nella “logistica” nulla fosse lasciato al caso ci è dimostrato dal fatto che, la sera stessa dell’arrivo, gli internati non solo poterono votare in assemblea il colonnello Napoleone Tirale come loro capo-baracca, ma, contestualmente, decisero di costituire un “consiglio direttivo” e delle “commissioni di assistenza” ai prigionieri. I politici della n. 18, a Fossoli, insomma, da una parte riproposero forme di organizzazione già sperimentate durante la loro pregressa attività di militanti, rendendone partecipi i compagni; dall’altra crearono *in loco* un apparato clandestino che, a onta delle restrizioni, servì soprattutto a mantenere alto il morale. Fattori convinti, pur nelle differenze, di una visione del mondo fondata su sentimenti di partecipazione e di condivisione, non tradirono la loro vocazione politica e morale e riuscirono a non piegare la testa alle prevaricazioni. Molti di loro, come Leopoldo

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ L. Valiani, *Prefazione*, in E. Serra, *I tempi duri della speranza (1943-1945)*, Tipografia Chiovini, Roma 1982, p. 9.

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ *Ibid.*

Gasparotto, avrebbero «lottato sempre»⁶⁰, determinati a portare avanti la causa, anche al prezzo della vita. A esemplificazione della loro integrità, si potrebbe citare quanto Andrea Lorenzetti scriveva alla famiglia da San Vittore: «Ci sono momenti nella vita che dentro di noi la coscienza chiama e dice “questo è il tuo dovere” e non ci si può sottrarre senza perdere la stima di noi stessi»⁶¹. Non è un caso, quindi, che proprio i “triangoli rossi” della n. 18 furono, per il Comando, dei “sorvegliati speciali”, tanto che sarebbero stati loro a dare «carne a quei miserabili più di ogni altra baracca»⁶² e a pagare il tributo di vite più alto alla repressione che si sarebbe abbattuta nel campo⁶³. A riprova di quanto ancor poco conosciute siano queste vicende ha scritto Mimmo Franzinelli:

Per Lorenzetti, come per tanti altri suoi compagni, compreso [...] Carlo Bianchi, non vi è un lemma nella monumentale *Enciclopedia dell'antifascismo e della Resistenza* (stampata in sei volumi dall'editrice La Pietra nel 1968-89). E sono ignorati pure dal *Dizionario biografico del movimento operaio italiano* (cinque densi volumi usciti nel 1975-78 presso gli Editori Riuniti) nonostante essi abbiano agito da organizzatori delle masse operaie, per gli scioperi generali della primavera 1944⁶⁴.

La ferita di Fossoli è dunque ancora aperta, in quanto non si è resa giustizia né al sacrificio di vite dei “triangoli rossi”, rimasto a lungo ignorato, né al dolore dei parenti delle vittime, i quali, spesso lasciati soli con il ricordo dei loro cari, ancor oggi ci testimoniano «di che lacrime grondi e di che sangue»⁶⁵ la via della libertà e della democrazia. Sono stati proprio loro a farsi intermediari, per anni, nella contrapposizione tra “memoria privata” e “rimozione pubblica”⁶⁶, assolvendo a quel compito – di cui parlava Anna Rossi Doria – di sostituirsi agli storici e, contemporaneamente, di sollecitarne l'intervento⁶⁷. La “memoria” di Fossoli e della Resistenza dei politici deve oggi rientrare nella “storia” e diventare, pertanto, patrimonio civile del Paese.

⁶⁰ Fergnani, *Un uomo e tre numeri*, cit., p. 80.

⁶¹ A. Lorenzetti, *Prigioniero dei nazisti libero sempre*, Mimesis edizioni, Milano 2014, p. 38.

⁶² Fergnani, *Un uomo e tre numeri*, cit., p. 87.

⁶³ Anche A. De Bortoli afferma che la baracca n. 18 – alla quale lui stesso apparteneva – era stata la «più colpita». A. De Bortoli, *Il Barba*, Jaca Book, Milano 1977, p. 136.

⁶⁴ Franzinelli, *Introduzione*, in Lorenzetti, *Prigioniero dei nazisti libero sempre*, cit., p. 17.

⁶⁵ U. Foscolo, *Dei Sepolcri*, v. 158.

⁶⁶ Si veda, a tal proposito, Fossoli, *Memoria privata, rimozione pubblica. Atti del convegno*, In dialogo, Milano 2007.

⁶⁷ Rossi Doria, *Memoria e storia: il caso della deportazione*, cit., p. 48.

“In alto i cuori”: gli ideali e il coraggio di Leopoldo Gasparotto

Una menzione a parte merita, tra i detenuti della baracca n. 18, il militante azionista Leopoldo Gasparotto, giunto a Fossoli da San Vittore all'alba del 27 aprile 1944, secondo una prassi già sperimentata da altri. Guadagnatosi in carcere l'affetto e la stima dei compagni per il coraggio e per il contegno, egli, ben conosciuto nel campo, venne immediatamente inserito nell'apposita lista che Andrea Lorenzetti aveva compilato, riguardante i politici più noti per il loro impegno. «Il suo fascino è irresistibile, è raro incontrarsi con una persona di tale levatura morale e intellettuale; la sua umanità e la sua gentilezza conquistano al primo incontro»⁶⁸. Così lo ha ricordato Sergio Coalova, il quale, proveniente anch'egli dalle formazioni gielliste, era stato cooptato, insieme a Leopoldo, nell'organizzazione politica clandestina del campo.

Il modenese Enrico Serra, collaboratore di Ferruccio Parri – e da questi inviato nella zona perché, dall'esterno, stabilisse dei collegamenti con gli internati –, ebbe chiare, fin dall'inizio, le difficoltà connesse alla sua missione:

esisteva una situazione psicologica abbastanza difficile nei prigionieri, soprattutto in quelli politici; costoro temevano di cadere in tranelli; temevano che chi li avvicinava fosse un agente provocatore per giustificare un'immediata filiazione⁶⁹.

Serra comunque, oltre a far pervenire – tramite il parroco di Fossoli don Francesco Venturelli – somme di denaro all'interno del campo, riuscì a interloquire due volte con Gasparotto, per il quale erano stati messi a punto piani di evasione⁷⁰. A tali progetti di fuga il detenuto, a conferma del suo altruismo⁷¹, oppose un netto rifiuto: «sarebbe fuggito, ma con gli

⁶⁸ S. Coalova, *Un partigiano a Mauthausen*, L'Arciere, Cuneo 2003, p. 72.

⁶⁹ E. Serra, *Tempi duri*, il Mulino, Bologna 1996, p. 204.

⁷⁰ Ricorda E. Serra: «C'erano degli operai esterni, di Carpi, che lavoravano nel campo; entravano la mattina e uscivano la sera mediante un tesserino speciale rilasciato dal comandante del campo. Alcuni di questi erano comunisti o filocomunisti: si trattava di ottenere da loro uno di questi tesserini. L'avremmo falsificato, avremmo fatto arrivare a Poldo Gasparotto una tuta e poi, servendosi del tesserino sarebbe uscito dalla porta principale, l'avremmo caricato e portato via». Id., *Tempi duri*, cit., p. 205. Anche Ferruccio Lanfranchi, nella sua memoria intitolata *La resa degli ottocentomila*, Rizzoli, Milano 1948, p. 18, ha confermato l'esistenza di un progetto di fuga predisposto per il militante azionista e curato nei minimi particolari.

⁷¹ M. Franzinelli, a proposito del periodo precedente all'arresto, circa la convinzione che

altri compagni quanto lui in pericolo»⁷². Egli, insomma, non si smentì mai: cercò di circondarsi di un gruppo coeso e di alimentare costantemente nel campo la volontà di lotta e la fiamma della libertà, anche a dispetto di diverse visioni politiche.

Ha sostenuto Augusto Cambi, comunista e compagno di baracca di Gasparotto, che a tal fine, appena arrivato a Fossoli, “Poldo” – così lo chiamavano affettuosamente gli amici – fu subito incaricato «di dirigere il progetto di disegnare la mappa del campo per tentare una fuga collettiva»⁷³. Il piano prevedeva l’eliminazione delle guardie SS, da parte dei detenuti, in occasione di uno degli consueti appelli giornalieri. Per raggiungere lo scopo, era stato predisposto un diversivo, creato *ad hoc* da una formazione partigiana, che avrebbe dovuto attaccare dall’esterno, al fine di stornare l’attenzione dai prigionieri in rivolta. Gli stessi tempi dell’operazione erano stati «preparati con cura, l’azione simulata più e più volte»⁷⁴ come ha testimoniato Gianfranco Maris.

È don Sante Bartolai, partecipe, a suo dire, della cospirazione, a raccontarci la giornata del 21 giugno, antecedente all’assassinio di Poldo:

C’è un’adunata generale fuori programma. Si nota nel campo un insolito apparato di forza. Le mitragliatrici sono piazzate un po’ dovunque e specialmente presso la sede del comando. Truppe della *Feldgendarmarie* stanno schierate oltre il recinto. Maledizione! Che il complotto sia stato scoperto? Che qualcuna delle numerose spie nazi-fasciste, venuta in possesso del segreto, l’abbia palesato al comando?⁷⁵.

Poldo aveva di contribuire al riscatto nazionale, cita la testimonianza di L. Padoin: «C’era un inquilino delle case che amministravo, aveva pochi soldi e gli ho fatto tanti favori. Era commissario in questura. Un giorno è venuto tutto trafelato: “Padoin, di’ a tuo cugino di scappare, di andare via perché abbiamo l’ordine di arrestarlo”. Ho preso Poldo e gli ho detto: “Guarda che c’è di mezzo la pelle! Allontaniamoci dalla città, andiamo per qualche tempo a Limone”. Ma lui: “Gigi, mi è impossibile. Cosa diresti tu al generale che nel momento della battaglia taglia la corda?”. Franzinelli, *Postfazione*, in Gasparotto, *Diario di Fossoli*, cit., p. 129.

⁷² Lanfranchi, *La resa degli ottocentomila*, cit., p. 18.

⁷³ A. Cambi, *Un gappista nel lager*, “Quaderni della Fondazione della Memoria della Deportazione”, Milano 2002, p. 18.

⁷⁴ G. Maris, *Per ogni pidocchio cinque bastonate*, Mondadori, Milano 2012, p. 43. Il compito che G. Maris stesso si era riservato era stato quello dell’assalto alle guardie: i rivoltosi si sarebbero dovuti collocare «in più punti ben precisi dello schieramento dei prigionieri» presenti all’appello.

⁷⁵ S. Bartolai, *Da Fossoli a Mauthausen. Memorie di un sacerdote nei campi di concentramento nazisti*, Istituto Storico della Resistenza, Modena 1966, pp. 41-2.

Le particolari misure di sicurezza e di polizia adottate dalle autorità, cui fa riferimento il prete, erano in realtà di natura meramente precauzionale. I tedeschi, paventando possibili rivolte di cui avevano avuto notizia, avevano cercato di tutelarsi per tempo, predisponendo la partenza di un grosso convoglio di politici per Mauthausen.

Delle ultime ore della vita di Gasparotto esiste un'ampia mole di testimonianze rilasciate dagli stessi detenuti. La mattina del 22 giugno, verso le ore 11, egli sarebbe stato sollecitato dall'ebreo Giorgio Sealtiel a recarsi presso il reticolato del campo, dove una persona aveva chiesto di conferire di nascosto con lui. Pare che l'esponente azionista, nonostante le restrizioni in vigore nel lager, si fosse attivato per far recapitare un messaggio alle forze della Resistenza della zona⁷⁶ e si fosse adoperato come poteva per la liberazione di quei prigionieri che, portati via da Fossoli il giorno precedente, erano fermi su un treno alla stazione di Carpi. Poldo, quindi, stava attendendo «notizie sull'esito di un tentativo di liberazione del convoglio partito il 21»⁷⁷.

Verso le 13.30, si era appena avviato verso l'ufficio del Comando delle SS, dove gli era stato ordinato di recarsi, quando fu preso da un dubbio atroce. Tornato impulsivamente indietro, per precauzione – o forse per un presentimento della sua imminente morte? – si indusse a consegnare a Ferdinando Brenna, amico di specchiata onestà, il *Diario* che aveva con tanta cura compilato nel corso della detenzione, chiedendogli di custodirlo: «tieni» – gli disse – «nascondi»⁷⁸. Purtroppo, i suoi timori si sarebbero rivelati fondati.

Sulle ragioni della decisione di giustiziare Gasparotto le versioni, per quanto varie – preparazione di piani di fuga collettiva, contatti con le organizzazioni partigiane operanti all'esterno, detenzione di armi nel campo⁷⁹ –, concordano tuttavia su un fatto: esse sono da ricercare, senza alcun dubbio, nell'attività politica svolta dall'uomo all'interno del campo. I nazi-

⁷⁶ Maris, *Per ogni pidocchio cinque bastonate*, cit., p. 44.

⁷⁷ Fergnani, *Un uomo e tre numeri*, cit., pp. 81-2.

⁷⁸ Ivi, p. 80.

⁷⁹ L'ebreo sopravvissuto G. Sealtiel, nelle sue deposizioni, ha attribuito l'esecuzione alla scoperta di armi, nascoste a Fossoli dallo stesso L. Gasparotto: «Desidero fare pure presente che a suo tempo ero venuto a sapere che Poldo tentava una fuga ed era in possesso di una rivoltella e di alcuni arnesi, ma che proprio il giorno prima del fattaccio qualcuno aveva fatto la spia ai tedeschi e questi effettivamente trovarono una parte di cui sopra. Il resto è noto e ovvio». G. Sealtiel, Rogatoria n. 603 R.R. 16 maggio 1946, in Picciotto, *L'alba ci colse come un tradimento*, cit., p. 147. Anche don S. Bartolai, a proposito del piano di sollevazione di massa, ha parlato di «armi accuratamente nascoste». Bartolai, *Da Fossoli a Mauthausen. Memorie di un sacerdote nei campi di concentramento nazisti*, cit., p. 41.

fascisti, insomma, avevano deciso di saldare una volta per tutte i conti con lui, in quanto identificato quale pericoloso capo della Resistenza, nonché esponente apicale dell'azione cospirativa, di cui era «espertissimo»⁸⁰.

Prelevato da Fossoli, Poldo fu condotto in un luogo che, seppur vicino, non permettesse comunque ai prigionieri di udire il rumore degli spari; forse, inizialmente, la meta designata doveva essere il Poligono di tiro di Cibeno, località distante dal campo pochi chilometri. Lì però Gasparotto non giunse mai: la macchina che lo trasportava fu costretta a fermarsi, per la foratura di una gomma, presso un canale di bonifica e il detenuto, fatto scendere dall'auto, fu subito passato per le armi, con un colpo alla schiena e il pretesto di una tentata fuga.

Don Paolo Liggeri, rievocando la vita nella baracca nei giorni successivi all'omicidio, ci ha lasciato il seguente ritratto del compagno:

mentre le ore passano, si fuma, si chiacchiera, ma di tanto in tanto lo sguardo si posa quasi senza volerlo sul pagliericcio di Gasparotto: vuoto! Anche ora che non c'è più, lo vedo: alto, slanciato, cordiale, sorridente. Sento ancora la sua voce, mentre durante il pasto di mezzogiorno, seduto accanto a Belgioioso, Banfi, Martinelli, Brenna, leggeva l'articolo di Pettinato su La Stampa *Se ci sei batti un colpo*. E rideva divertito come un bimbo cui avessero fatto una buffa sorpresa. Rideva, rideva...e dovevano imboccarlo, perché per il gran piacere dimenticava addirittura di mangiare. Ieri l'altro, incontrandolo, gli chiesi: - Come va, Gasparotto? Mi rispose sempre sorridendo - La va a pochi!...⁸¹.

Cronaca di un eccidio: 12 luglio 1944

Una ventina di giorni dopo la morte di Leopoldo Gasparotto, un'altra terribile tragedia si abbatté sul dulag, a riprova di quanto Fossoli si fosse rivelato, nel tempo, «un campo senza pietà. Un campo non solo di transito, verso altri campi di morte, ma esso stesso struttura funzionale e funzionante di annientamento»⁸², come ha lucidamente scritto Gianfranco Maris.

⁸⁰ Si veda la testimonianza di A. Ottolenghi riportata da M. Franzinelli, *Postfazione*, in Gasparotto, *Diario di Fossoli*, cit., p. 104.

⁸¹ P. Liggeri, *Triangolo rosso. Dalle carceri di San Vittore ai campi di concentramento e di eliminazione di Fossoli, Bolzano, Mauthausen, Gusen, Dachau. Marzo 1944 - Maggio 1945*, La Casa, Milano 1946, p. 118.

⁸² Maris, *Per ogni pidocchio cinque bastonate*, cit., p. 50.

La mattina dell'11 luglio alcuni ucraini, che erano di presidio, uscirono da Fossoli con una squadra di lavoratori ebrei. Questi, fatti salire su un camion, furono condotti al Poligono di tiro di Cibeno, nei cui pressi vennero costretti a scavare «una grande fossa, nel prato dietro l'ultimo bersaglio»⁸³. Intuito che l'opera avrebbe potuto essere la premessa per un'esecuzione di massa, gli operai, impegnati nello scavo, cercarono di rallentare il lavoro ma, controllati strettamente e sotto la minaccia dei fucili, non riuscirono nel loro tentativo.

Nello stesso giorno, durante l'appello pomeridiano, il vice-comandante del campo, Hans Haage tardò più del solito a presentarsi sul piazzale. Quando finalmente comparve, procedette subito alla lettura di una lista compilata, nella quale erano stati inseriti “settantuno” politici. Ai selezionati fu ordinato di schierarsi alle spalle del vice-comandante e di trasferirsi in una baracca di raccolta⁸⁴. La destinazione, nell'interpretazione e nelle aspettative di molti, avrebbe dovuto essere la stazione ferroviaria di Carpi, da dove i detenuti pensavano di essere trasferiti nei lager nazisti.

All'alba del 12 luglio essi, divisi in tre schiere, furono trasportati in autocarro a Cibeno:

Ecco Achille, Antonio Colombo, Ferrighi, Celada, Barbera, Brenna, Cavallari... [...]. Trascorsi venti minuti ecco un altro autocarro in arrivo; ecco un altro gruppo di compagni che si avvanza lento su due file: Martinelli...Manzi... Marini... Depongono anch'essi i loro sacchi, i loro involti – gli ultimi legami materiali con la loro casa e con la loro vita – sul ciglio del viale, e a due a due salgono sull'autocarro. Vediamo una SS che colpisce sulle spalle e sul capo i meno sollecitati ad abbassarsi. Il veicolo prima di mettersi in marcia subisce alcuni strappi violenti. Le teste oscillano come sotto una raffica di tempesta. Ed ecco, dopo circa mezz'ora, avanzare il terzo gruppo. La scorta degli armati è più numerosa. Sembra che l'ordine sia di accelerare perché si osservano gesti energici delle SS e le operazioni si svolgono più rapidamente⁸⁵.

Due dei settantuno riuscirono tuttavia a evitare la partenza: Bernardo Carenini, risparmiato dal Comando, e Teresio Olivelli, dileguatosi clandestinamente, dopo l'allontanamento del primo gruppo, nell'attigua baracca n. 15 che fungeva da magazzino.

⁸³ G. Sealtiel, Rogatoria n. 603 R.R. 16 maggio 1946, in Picciotto, *L'alba ci colse come un tradimento*, cit., p. 146.

⁸⁴ La baracca n. 17 secondo Fergnani, *Un uomo e tre numeri*, cit., p. 87; De Bortoli, *Il Barba*, cit., p. 135; O. Barbieri, *I sopravvissuti*, Feltrinelli, Milano 1972, p. 56; la baracca n. 21A secondo Liggeri, *Triangolo rosso*, cit., p. 131.

⁸⁵ Fergnani, *Un uomo e tre numeri*, cit., pp. 90-1.

I primi internati, arrivati al Poligono di tiro, furono ordinati in doppia fila, con le guardie che li accompagnavano disposte in semicerchio. Come confermato dalle deposizioni rilasciate nel corso dei processi celebratisi nel dopoguerra, in quel luogo fu l'interprete altoatesino di Fossoli, Karl Gutweniger, a leggere ai condannati la sentenza di morte, nella quale si faceva esplicito riferimento a un'“esecuzione ritorsiva”, posta in essere come risposta ad alcune azioni partigiane che avevano avuto luogo a Genova. «Per ottenere il massimo risultato col minimo sforzo», annotano le studiose Carla Bianchi Iacono, Metella Montanari e Anna Maria Ori, i tedeschi

a due a due li avevano fatti avanzare e inginocchiare fino all'orlo della fossa comune, poi, con un colpo alla nuca, li avevano freddati. I corpi erano caduti direttamente nella fossa, senza che nessuno dei carnefici avesse dovuto “affaticarsi” o sporcarsi le mani per adagiarveli: un meccanismo ben oliato, che fa supporre in chi l'aveva messo a punto una lunga pratica nel settore⁸⁶.

A esecuzione avvenuta le fosse, dove vennero gettate le salme, furono subito ricoperte di terra, per evitare che i corpi fossero riconosciuti dai compagni di lì a poco in arrivo, sulla base della prevista turnazione⁸⁷.

Fu poi la volta del secondo scaglione. Nel corso di tale trasporto, Mario Fasoli, essendosi accorto che il veicolo, anziché dirigersi verso Carpi, aveva operato una deviazione in direzione Nord, vide confermati i suoi sospetti. Convinto che fosse meglio lottare piuttosto che morire «docile e rassegnato come una pecora»⁸⁸, fu allineato davanti alla fossa, ma si tenne pronto a operare uno scatto. Lo stesso fece Eugenio Jemina che, in preda all'inquietudine, scambiò con il compagno uno sguardo d'intesa. All'ordine di far fuoco Jemina, cogliendo tutti impreparati, si gettò sull'ufficiale Karl Müller, venuto appositamente da Verona per comandare l'esecuzione. Sferrato un pugno al tedesco, proseguì la corsa in direzione del reticolato laterale; anche Fasoli, che contestualmente si era scagliato prima contro un soldato – probabilmente una guardia ucraina – e poi verso l'interprete altoatesino, si dette alla fuga, cercando di scavalcare il terrapieno rialzato. «Una corsa pazzo, malgrado la ferita. Mi

⁸⁶ A.M. Ori, C. Bianchi Iacono, M. Montanari, *Uomini, nomi, memoria, Fossoli, 12 luglio 1944*, APM edizioni, Carpi 2004, p. 16.

⁸⁷ M. Fasoli, nella sua testimonianza – riportata da Barbieri, *I sopravvissuti*, cit., p. 58 – ha affermato che non fu possibile ai compagni del secondo gruppo come lui vedere le salme in quanto «già coperte».

⁸⁸ *Ibid.*

sentivo come riesumato» – egli dirà più tardi – «ma comunque vivo»⁸⁹. Si accese così sul posto una lotta disperata, che coinvolse probabilmente la maggior parte dei condannati, e consentì ai due di allontanarsi dal luogo della strage, buttandosi attraverso uno spiraglio della recinzione, mentre i tedeschi erano impegnati a soffocare la resistenza degli altri⁹⁰. Ai detenuti del terzo gruppo, rimasti ancora da giustiziare, i tedeschi questa volta, prima di procedere nel trasferimento da Fossoli, legarono le mani dietro la schiena, affinché non potessero tentare come gli altri in punto di morte atti di resistenza.

Il 12 luglio 1944, presso Cibeno, furono assassinati a sangue freddo sessantasette “triangoli rossi”, “gli elementi migliori dell’antifascismo”⁹¹, afferma Enrico Serra, uomini di diversa età e formazione politica:

la loro età oscillava dai venti ai sessant’anni; l’orientamento variava dall’azionista al socialista, dal cattolico al comunista, dal monarchico al repubblicano; la condizione professionale era la più disparata: liberi professionisti, operai, contadini, militari, impiegati, insegnanti, ufficiali e soldati delle forze armate monarchiche⁹².

La strage, organizzata amministrativamente dalla centrale operativa di Verona, non colpì i prigionieri in modo occasionale, né fu frutto di “rappresaglia”, come i tedeschi avevano inteso far credere alle vittime per giustificare la propria ferocia. Fu piuttosto il risultato di una logica, freddamente costruita a tavolino, la quale, figlia di una spietata deriva della violenza, andrebbe attentamente esaminata. I nazifascisti si sbarazzarono – per ragioni ancora tutte da chiarire – di coloro che evidentemente apparivano ai loro occhi come “pericolosi” o come “scomodi” e ciò in violazione dei più elementari diritti dei prigionieri. Forse i nazisti, nell’imminenza di un trasferimento del campo, a causa all’avvicinamento del fronte da Sud e dell’intensificazione dell’attività partigiana, avevano inteso liquidare i “nemici” e fare opera di “pressione” sui loro interlocutori in vista delle trattative in corso per una “pace separata” o per un’“intesa segreta”.

⁸⁹ Ivi, p. 59. I due scampati, presi in consegna nella notte dai partigiani, furono condotti nella zona di Santa Croce, a Sud di Carpi, dove poterono riparare in varie case-rifugio.

⁹⁰ Ori, Bianchi Iacono, Montanari, *Uomini, nomi, memoria*, cit., pp. 16-7.

⁹¹ Serra, *Tempi duri*, cit., p. 206.

⁹² Flores - Franzinelli, *Storia della Resistenza*, cit., p. 345.

Due “ribelli per amore”: Carlo Bianchi e Teresio Olivelli

A proposito degli atti di resistenza, non si può non includere in essi anche quelle forme di opposizione civile che si svolsero all'interno del campo. Consapevoli dei limiti di una selezione – operata solo per ragioni di spazio e di completezza rispetto al quadro composito delle «diverse Resistenze» –, non si possono non ricordare due amici: Carlo Bianchi e Teresio Olivelli. Di estrazione cattolica, attivi nella lotta contro il regime, essi furono antifascisti rispettivamente di “prima” e di “seconda” generazione, dirigenti entrambi del giornale clandestino “Il Ribelle”.

Il primo, un ingegnere, apparteneva a una famiglia milanese di orientamento cattolico-liberale e di antiche tradizioni antifasciste. Costretto nel 1938 a licenziarsi dalla Siemens Elettrica presso la quale lavorava, a seguito del suo rifiuto di iscriversi al Partito Nazionale Fascista, egli si dedicherà, anima e corpo, alla cura della cartotecnica paterna.

Il secondo, giovane di riconosciuta levatura culturale, dopo essere rientrato dalla Russia, nella quale si era recato a seguito dell'ARMIR, si era convertito alla causa dell'antifascismo e aveva pagato il suo rifiuto di aderire alla Repubblica di Salò con la deportazione in Austria. Fuggito, era ritornato a piedi in Italia per entrare nelle file della Resistenza cattolica bresciana e, dal novembre 1943, di quella milanese. A Milano si era messo in contatto, per il tramite di un comune amico, Astolfo Lunardi, con Carlo Bianchi, che non solo lo aveva introdotto presso il CLN della città, ma lo aveva anche ospitato – a suo rischio e pericolo – nella propria casa.

Uno dei frutti più alti del sodalizio tra i due fu, a partire dal 5 marzo del 1944, la pubblicazione di un foglio clandestino, “Il Ribelle”. Il giornale, pur presentatosi come “apolitico”, aveva di fatto, come obiettivo dichiarato, quello di esortare gli italiani a fare opera di testimonianza attraverso una costante divulgazione degli eventi connessi alla lotta di Liberazione, allora in pieno sviluppo.

Teresio Olivelli, che aveva firmato l'articolo del primo numero del giornale con lo pseudonimo di *Cursor*, intendeva usare la pagina stampata come una risposta al nuovo stato di cose venutosi a determinare in Italia, il quale richiedeva una «chiamata alle armi» di tutte le forze democratiche del Paese non compromesse con il regime. Dalle ceneri del presente, ipotizzava Olivelli, sarebbe rinato, come l'Araba Fenice, uno spirito nuovo, caratterizzato dall'odio verso ogni forma di dittatura. D'altronde, la stessa testata del foglio era in tal senso eloquente: per «risorgere»⁹³, si lasciava

⁹³ T. Olivelli, detto *Cursor*, *Ribelli*, in “Il Ribelle”, 1, 2, marzo 1944, p. 1.

intendere, sarebbe stato necessario «insorgere»⁹⁴. E nessuna “resurrezione” della nazione sarebbe stata possibile senza un impegno diretto degli antifascisti, quale che fosse stata la loro visione della vita. La Resistenza, infatti, nulla aveva a che fare con «uno sterile Aventino»⁹⁵; essa implicava, al contrario, partecipazione attiva, lotta sul campo, scontro degli oppressi contro gli oppressori giacché, secondo la visione di Olivelli, non esistevano “liberatori”, bensì solo uomini capaci di liberarsi.

Ma l’opera sinergica di Carlo Bianchi e di Teresio Olivelli non si limitò solo all’esperienza del giornale. Ancora nel marzo del 1944, un mese prima dell’arresto, Teresio Olivelli compose, in collaborazione con Carlo Bianchi, i versi strazianti della *Pregghiera del ribelle*⁹⁶. Espressione del sentimento religioso cattolico, il testo, rivolto ai partigiani e a tutti quei resistenti che combattevano nel nome della Libertà, fu pensato e dato alle stampe perché fosse divulgato e distribuito in occasione della comunicazione pasquale. L’amico e collaboratore di Teresio Olivelli, Claudio Sartori – che scriveva per “Il Ribelle” con lo pseudonimo di Pierino –, annotò a posteriori:

Una sera mi disse che avrebbe voluto scrivere qualche cosa per i ragazzi in montagna. E sgorbiava su un pezzetto di carta quei segni che riusciva a decifrare solo lui e forse li riscriveva leggendoli. Restò alzato quella notte, tutta la notte. Gli capitava a volte. [...] La mattina dopo lo ritrovai seduto ancora al suo tavolo, col letto intatto. Stavo per uscire. “Che cosa avevi di così urgente?”; “Solo questo; una preghiera per i ragazzi”. Un pezzetto di carta tutto cincischiato, cancellato, rifatto, riscritto. A matita. Non provai nemmeno a interpretarlo. Lo restituii e scappai fuori che m’aspettavano. A sera mi diede un foglio scritto a macchina, pulito. Era la *Pregghiera del ribelle*. “Va bene?”, mi chiese. Sì, andava bene, veramente bene. Qualcuno disse poi che fu quella la più bella pagina nata dalla Ribellione⁹⁷.

I due amici, arrestati a seguito della delazione di un conoscente, furono ristretti, in celle di rigore separate, nel carcere di San Vittore. Spediti il 9 giugno a Fossoli, dove si trasferirono «cantando, fieri di soffrire ancora un po’ per l’Italia»⁹⁸, essi, di lì a poco, sarebbero entrati a far parte della

⁹⁴ *Ibid.*

⁹⁵ *Ibid.*

⁹⁶ Carla Bianchi, figlia di Carlo Bianchi, ha dichiarato, in tal senso, di essere venuta a sapere da don G. Barbareschi che «la *Pregghiera del ribelle* era stata scritta con la partecipazione di più voci, fra cui quella di mio padre». Si veda A. Palini, *Teresio Olivelli. Ribelle per amore*, Editrice AVE, Roma 2018, p. 286.

⁹⁷ R. Agasso - D. Agasso, *Il difensore dei deboli*, Edizioni San Paolo, Milano 2016, p. 132.

⁹⁸ C. Bianchi, *Aspetti dell’opposizione dei cattolici di Milano alla repubblica Sociale Italiana*, Morcelliana, Milano 1998, p. 153.

lista dei “settantuno” da fucilare a Cibeno. E tuttavia la sorte aveva disposto per ciascuno dei due un diverso destino: mentre Carlo Bianchi troverà la morte presso il Poligono di tiro all'alba del 12 luglio 1944, Teresio Olivelli, invece, poco prima della “partenza”, approfittando della disattenzione delle guardie, sarebbe riuscito a sottrarsi per il momento alla morte. I tedeschi si erano accorti della sua fuga solo all'ultimo momento e, data la concitazione della fase finale dello sterminio, preferirono non dare troppa evidenza a questo fatto, certi com'erano che l'avrebbero ripreso, prima o poi⁹⁹. Scoperto da alcuni detenuti, mandati a cercarlo, Olivelli non venne tradito: al contrario, venne da loro protetto con «una manovra piena di peripezie»¹⁰⁰. I compagni, dunque, lo lasciarono nascosto lì dov'era, adoperandosi in ogni modo in un'opera di depistaggio delle guardie. Essi fecero loro credere che l'uomo fosse fuggito attraverso dei fori praticati nella recinzione. Di più: onde favorirne l'evasione, ricorsero agli espedienti più ingegnosi, destinati però a non avere successo.

Teresio Olivelli, scovato dai nazifascisti, fu alla fine risparmiato a Fossoli: sarebbe partito i primi di agosto alla volta di Bolzano e da lì, il 5 settembre, trasferito in Germania dove sarebbe morto il 17 gennaio 1945 nell'infermeria del lager di Hersbruck, dopo essersi costantemente adoperato a confortare i compagni nel corso della sua detenzione¹⁰¹. Ha raccontato Italo Geloni, suo compagno di trasporto:

Sempre nella mattinata [del 5 settembre] partimmo per il Brennero dove arrivammo alle 14.00 facendoci sostare in un binario esterno alla stazione centrale dove i carri furono aperti per farci soddisfare i nostri bisogni. Poco prima delle 15.00 il treno si mosse ed alle 15.00 in punto varcammo la frontiera. Dal fondo del vagone, nello stesso istante, si udì un canto sommesso che man mano si fece più possente; Teresio Olivelli [...] aveva lanciato una sfida: era la romanza “Va Pensiero sull'Ali Dorate”. Cantammo tutti senza eccezioni, e, anche chi non conosceva la bella Romanza del Nabucco di Verdi, là dove dice “O Mia Patria sì Bella e Perduta”, urlò con noi “O Mia Patria sì Bella e Vittoriosa”. Quella era la sfida che, con Teresio Olivelli, consapevoli che molti di noi non sarebbero più ritornati, lanciammo a nazisti e fascisti¹⁰².

⁹⁹ Ori, Bianchi Iacono, Montanari, *Uomini, nomi, memoria*, cit., p. 16.

¹⁰⁰ Liggeri, *Triangolo rosso*, cit., p. 145.

¹⁰¹ Uno dei prigionieri da lui assistiti fu O. Focherini che, deperito fisicamente, durante la Vigilia del 1944, morì tra le braccia dell'amico.

¹⁰² I. Geloni, *Diario di Italo Geloni. Ho fatto solo il mio dovere*, <http://www.deportati.it/static/upl/g/geloni.pdf>, p. 10.

Fossoli nel quadro della Resistenza europea

A proposito delle stragi naziste, lo storico tedesco Lutz Klinkhammer ha riconosciuto che esiste una distinzione tra quelle il cui ricordo è «scolpito a fondo nella memoria collettiva»¹⁰³ e quelle di cui il ricordo «si è mantenuto vivo tutt'al più nella memoria locale»¹⁰⁴. Se l'eccidio delle Fosse Ardeatine è parte integrante di quella violenza che ha insanguinato l'Europa occupata, quello di Leopoldo Gasparotto e dei sessantasette “triangoli rossi” di Cibeno è stato, invece, a lungo considerato come una sorta di episodio a sé. Eppure, «dopo l'eccidio delle Ardeatine, è questa la rappresaglia tedesca di maggiori dimensioni contro i prigionieri politici»¹⁰⁵. Dunque, ogni sottovalutazione va respinta poiché, come si è affermato in premessa, la “rimemorazione” del passato va intesa in modo estensivo e non restrittivo, sempre nel rispetto della quantità e della qualità.

Non solo: se da una parte la Shoah deve essere riconosciuta – dal punto di vista dell'esercizio della violenza nazista – come una sorta di *idealtipo*, dall'altra le deportazioni di “politici” e dei “militari” nei lager tedeschi e le stragi di civili devono essere ritenute come il suo corollario. Unica fu infatti la matrice ideologica e razziale che portò i nazisti a perseguire i “nemici”, ebrei e partigiani. Pur nel riconoscimento del diverso trattamento a essi riservato, crediamo quindi che la “memoria” delle vittime dovrebbe avere in sé una dimensione e un carattere unitario e non separato, «cosmopolita»¹⁰⁶ e non meramente localistico.

Riproporre dunque oggi la questione di Fossoli significa accettare di volersi confrontare con due esigenze ineludibili: quella di ribadire, in tempi di “oblio” del recente passato, il valore della “memoria” e quella di riportare, al centro del dibattito pubblico, la questione irrisolta delle “stragi nascoste”, che costituiscono ancora una vergogna non solo italiana, ma tutta europea.

Circa il primo aspetto, occorre affermare che da come sapremo affrontare tutti gli assassini rimasti impuniti dipenderà l'identità stessa del nostro Continente. Eventi come quelli di Oradoure, Lidice, Ardeatine, ma anche la stessa strage di Cibeno non possono e non debbono essere derubricati a eventi passati, o da considerare separatamente. Essi costituiscono

¹⁰³ L. Klinkhammer, *La politica di repressione della Wehrmacht in Italia*, in *La memoria del nazismo nell'Europa di oggi*, a cura di L. Paggi, La nuova Italia, Firenze 1997, p. 84.

¹⁰⁴ *Ibid.*

¹⁰⁵ Flores - Franzinelli, *Storia della Resistenza*, cit., p. 346.

¹⁰⁶ L. Paggi, *La violenza, le comunità, la memoria*, in Id. (a cura di), *La memoria del nazismo nell'Europa di oggi*, cit., p. xxxv.

no una permanente lezione di vita e un monito che deve essere ogni volta rinnovato per il suo alto valore civile. L'immenso patrimonio culturale europeo non può infatti ridursi a una sorta di sommatoria delle singole nazioni; esso deve al contrario essere considerato il punto di avvio di un processo di presa di coscienza comune di respiro davvero continentale. In tal senso, la memoria del nazifascismo, dei lager e delle stragi – nella quale Fossoli rientra di fatto e di diritto – costituisce, come ha affermato Leonardo Paggi, proprio «l'autocoscienza dell'Europa di oggi»¹⁰⁷.

Circa il secondo aspetto, quello della giustizia mancata, c'è da dire che in Italia, come in molti altri Paesi, pochi e occasionali sono stati i processi celebrati nei confronti dei responsabili delle atrocità naziste. Nello specifico, l'eccidio di Fossoli è uno dei «695 fascicoli sui crimini nazifascisti occultati, nella seconda metà degli anni Quaranta, presso la Procura generale militare di Roma, e rinvenuti soltanto nel 1994. Il fascicolo relativo alla strage di Fossoli venne inviato, quell'anno, al tribunale competente, che nel 1999 archivì il caso»¹⁰⁸.

Eppure favorire oggi la ricerca della verità è una forma di risarcimento non solo nei confronti dei familiari dei sopravvissuti, che ricordano i loro cari prefiggendosi un compito scientifico e non autocommiserativo, ma di tutta la comunità nazionale. Tale operazione si renderà possibile solo se sapremo coniugare insieme “storia” e “memoria”, che devono, oggi più che mai, procedere di concerto, perché dalla loro integrazione dipenderà la salvaguardia di un passato che non cessa di interrogarci. “Storia” e “memoria” costituiscono infatti quella pasta e quel lievito senza i quali non è data nessuna comunità democratica capace di tradurre il passato in chiave di presente e il presente in chiave di passato.

Il processo di “costruzione della memoria”, insomma, “dopo l'ultimo testimone” – per usare un'espressione di David Bidussa – ci chiama tutti a nuove responsabilità e a nuovi compiti. Infatti se, come ha osservato Annette Wieworka, la testimonianza era ormai già cambiata più di un ventennio fa¹⁰⁹, del pari c'è da osservare che nel frattempo è cambiata anche la mentalità degli storici. Alcuni di loro, pur nel rispetto delle regole fondamentali che ne regolamentano il “mestiere”, ritengono non più esaustivo un racconto che voglia attenersi ai “fatti”, considerati nella loro presunta “oggettività”. Lo ha bene spiegato Luciano Canfora il quale, dopo avere scritto che la distanza temporale, «di solito esaltata come matrice di equanimità, è forse

¹⁰⁷ Ivi, p. IX.

¹⁰⁸ A. Cavaglion (a cura di), *Dizionario dell'Olocausto*, Einaudi, Torino 2004, p. 299.

¹⁰⁹ Si veda Wieworka, *L'era del Testimone*, cit.

in ultima analisi un danno»¹¹⁰, ha poi precisato, rispetto al coinvolgimento emotivo, che

l'atarassia senza passioni non è la migliore, ma forse la peggiore condizione per scrivere storia. E che dunque il *pathos* narrativo (la partecipazione emotiva, non il volgare patetismo) non è un cascame del lavoro storiografico ma al contrario l'indizio della "durevolezza nel presente" del passato¹¹¹.

Osservate da questo punto di vista, si può dire che le vicende del dulag carpigiano rientrano in questa forma di "durevolezza". Esse consentono ancor oggi di stabilire con le vittime di Fossoli un'empatia che non conosce tempo. Il dulag 152, campo di transito nazionale inserito dai nazisti in un sistema organizzato di respiro europeo, si impone dunque all'attenzione di tutti noi non solo per la morte di Leopoldo Gasparotto e per l'eccidio che vi fu perpetrato, ma anche per le questioni di carattere morale che ci consentono di riconoscere il *limes* che separa la civiltà dalla barbarie. Di qui la validità dell'auspicio espresso di recente da Mimmo Franzinelli, secondo il quale sarebbe necessario che Fossoli entrasse «in un circuito culturale con le strutture attive a Bolzano, Dachau, Mauthausen [...]»¹¹², dal momento che esse costituiscono un tornante decisivo della complessa storia europea della prima metà del Novecento, i cui riflessi giungono fino ai giorni nostri.

FRANCESCA BALDINI

Sapienza Università di Roma, francesca.baldini@uniroma1.it

¹¹⁰ L. Canfora, *Introduzione*, in R.J. Evans, *In difesa della storia*, Sellerio, Palermo 2001, p. 19.

¹¹¹ *Ibid.*

¹¹² M. Franzinelli, *Fossoli tra storia, memoria e amnesia*, in *Fossoli. Memoria privata, rimozione pubblica*, cit., p. 54.

Autori e Riassunti



Jörn Rüsen

Sulla formazione della coscienza storica. Fondamenti di una didattica umanistica della storia

Questo articolo mira a porre le basi dell'insegnamento della storia attraverso una teoria dell'Umanesimo sotto forma di filosofia della storia. Esso affronta i problemi dell'orientamento nella vita sociale e ne cerca una soluzione in un Umanesimo rinnovato in sintonia con la Modernità.

Parole chiave: Coscienza storica, Umanesimo, Modernità, Storia universale, Formazione storica.

Wolfgang Hasberg

La coscienza storica: la difficoltà di esplorare empiricamente un concetto di terzo livello. Esperienze tedesche e considerazioni generali

Questo articolo è basato su una serie di studi nei quali è stata esplorata la possibilità di applicare alla didattica della storia i risultati empirici ottenuti in ambiti disciplinari diversi. Il dilemma che tuttora sussiste non è che non vi sono sufficienti studi empirici concernenti l'insegnamento e l'apprendimento della storia, ma che essi sono molto diversificati in termini di discipline di provenienza, metodi di raccolta e valutazione dei dati e infine tipologia dei risultati ottenuti. In Germania, sin dagli anni Settanta del Novecento, la coscienza storica è diventata, in vasti circoli accademici, la principale categoria di indagine. La coscienza storica, in altre parole, è l'oggetto principale della ricerca nella didattica della storia.

Parole chiave: Ricerca empirica, Insegnamento e apprendimento della storia, Coscienza storica, Cultura storica.

Everardo Perez-Manjarrez

L'insegnamento della storia in Messico: sviluppo, linee di ricerca e risposte locali a sfide globali

In questo saggio si analizza lo sviluppo della ricerca sull'insegnamento della storia in Messico negli ultimi cinquanta anni (1970-2020), evidenziando le molte sfide locali, le linee di ricerca e le proposte più rilevanti. Attraverso questa analisi si enucleano quattro approcci distinti all'insegnamento della storia: epistemologico, didattico, sociologico e psicologico. Questi approcci all'insegnamento del passato, unitamente all'esplorazione dell'evoluzione storica e delle tensioni culturali del paese, come ad esempio quella tra nazionalismo e colonialismo, mostrano come tensioni e sfide abbiano favorito significative risposte locali alle questioni globali che animano i dibattiti sull'insegnamento della storia mondiale.

Parole chiave: Insegnamento della storia, Didattica della storia, Storia dell'istruzione, Storia del Messico.

Victor Shnirelman

Dal pluralismo alla società monocromatica? L'insegnamento scolastico della storia nella Russia di Putin

La svolta politica russa all'inizio degli anni 2000 comportò una trasformazione nell'insegnamento della storia. Si è trattato di un processo graduale che dai tentativi di contenere "l'eccessivo pluralismo" ha portato al tentativo di introdurre un manuale di storia unico. È stato istituito il controllo dei contenuti del manuale attraverso il curriculum (standard) federale di storia. Il richiamo ad un maggiore "sano" patriottismo ha condotto alla comparsa di manuali sciovinisti e revanscisti, propensi alla riabilitazione di Stalin. Essi sono stati oggetto di critiche acerrime sia da parte dei docenti democratici sia da parte degli attivisti nel campo dei diritti umani. Benché un'impostazione patriottica della storia avesse ottenuto il consenso di alcuni storici ed educatori, l'idea di un unico manuale si dimostrò impraticabile. I nuovi libri di testo della fine della prima decade del 2000 avevano un tono moderato e dimostravano che i loro autori non avevano tenuto conto di alcuni requisiti che il governo pretendeva di imporre. Così, nonostante un considerevole investimento statale volto a promuovere, attraverso l'insegnamento della storia, un'educazione patriottica e fedele al regime, gli sforzi degli ideologi pro-Cremlino non produssero gli effetti desiderati.

Parole chiave: Russia, Politica dell'istruzione, Manuali di storia, Patriottismo, Cultura russa.

Mostafa Hassani Idrissi, Abdelaziz Ettahiri

Il Marocco contemporaneo allo specchio della memoria, della storia e dei manuali di storia marocchina: il caso del dahir berbère

Questo articolo ha l'obiettivo di verificare la seguente ipotesi: se i manuali di storia del Marocco, pur senza essere impermeabili ai discorsi della memoria e della storia, manifestano una grande autonomia rispetto alle questioni di attualità, fra le quali non mancano i temi controversi. Il caso di studio scelto a questo scopo è il dahir berbero, cioè il decreto reale del 16 maggio 1930 che regolava la procedura giudiziaria delle tribù amazigh, sottoponendole al diritto consuetudinario. Esamineremo di volta in volta in che modo la promulgazione di questo dahir e le sue ripercussioni politiche sono rappresentate nelle memorie nazionaliste e amazigh, come sono trattate dalla storiografia marocchina e francese e come sono insegnate nei manuali di storia marocchini. Da questi tre ambiti emerge come questo avvenimento, risalente all'epoca del protettorato francese, continui ad essere una questione controversa sul piano memoriale, storiografico ed educativo.

Parole chiave: Marocco contemporaneo, Dahir berbero, Memoria, Storiografia, Manuali di storia, Pedagogizzazione.

Ariela Desio

La decolonizzazione nei manuali di storia italiani per le scuole secondarie di secondo grado: 1990-2020

La presente ricerca indaga il modo in cui vengono presentati i temi legati alla decolonizzazione nei manuali scolastici italiani rivolti all'ultimo anno delle scuole secondarie superiori, focalizzando l'attenzione su due questioni principali: i fattori alla base dell'avvio del processo di decolonizzazione e la situazione politica ed economica nelle ex-colonie all'indomani dell'indipendenza. L'indagine si sofferma, in particolare, sulla presenza e rilevanza dei movimenti indipendentisti nella narrazione del processo di decolonizzazione. Attraverso questi elementi è possibile osservare in che misura e in quale modo le società extra-europee vengono rappresentate nel quadro del racconto storico. La ricerca si conclude mettendo in luce alcuni aspetti del contesto storiografico italiano alla luce dei risultati dell'indagine sui manuali.

Parole chiave: Decolonizzazione, Didattica della storia, Storia mondiale, Manuali scolastici, Storia dell'Africa.

Antonio Brusa

Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica. Tecniche e problemi di insegnamento fra innovazione e tradizione

Il manuale, la lezione e il laboratorio sui documenti sono i tre mediatori didattici più adoperati nell'insegnamento della storia fin dal secolo XIX. Per questo essi sono un concentrato di storia della scuola, in quanto uniscono aspetti che vengono solitamente definiti tradizionali e innovativi. In questo saggio vengono esaminati alla luce di un concetto che di recente si è affermato nella ricerca storico-didattica: l'alfabetizzazione storica. Si mostra in che modo questi strumenti possano contribuire al conseguimento di tale obiettivo. Si prospetta l'idea di una "grammatica storica" più inclusiva della "sintassi storica" prevista dai modelli attuali di alfabetizzazione storica.

Parole chiave: Alfabetizzazione storica, Manuale, Lezione, Fonti primarie, Formazione iniziale dei docenti.

Eleonora Plebani

Streghe e stregoneria nella medievistica italiana degli ultimi decenni

Il contributo ripercorre gli studi che la medievistica degli ultimi cinquant'anni ha prodotto sul fenomeno stregonico, analizzando la progressiva accentuazione del carattere transdisciplinare della tematica e la conseguente contestualizzazione delle pratiche di stregoneria all'interno di una riflessione di più ampia portata. L'edizione di fonti sinora non pubblicate e le riletture di testimonianze note hanno messo in luce le molte imprecisioni che, nel passato, hanno contraddistinto le convinzioni sulla stregoneria. L'articolo propone alcuni particolari casi di studio a supporto delle considerazioni interpretative e allo scopo di dimostrare quanto fosse labile il confine tra la sete di conoscenza, soprattutto se proveniente dal genere femminile, e l'accusa di stregoneria.

Parole chiave: Stregoneria, Medioevo, Storiografia, Saperi, Genere.

Francesca Baldini

La Resistenza a Fossoli e il "ritorno" della memoria

Tra i mutamenti che – da alcuni decenni a questa parte – si sono verificati nel campo della storiografia, uno tra i più rilevanti è senza dubbio costituito dal mutato rapporto tra storia e "memoria". Alla luce di esso, infatti, è oggi possibile rileggere alcune delle pagine cruciali del nostro Novecento. Dalla trasformazione del campo di concentramento di Fossoli in *dulag* 152 all'eccidio dei 67 "triangoli

rossi” avvenuto presso il vicino Poligono di tiro di Cibeno, oggi sempre più emergono quegli elementi “universalistici” che, a partire dalla Shoah, ci consentono di legare insieme – a livello europeo – le tante storie di violenza che hanno caratterizzato la Seconda guerra mondiale.

Parole chiave: Memoria, Fossoli, Cibeno, Triangoli rossi, Stragi naziste, Shoah.

