

secondo dopoguerra: B. Ciaffi, *Le condizioni agricole nelle Marche nei riflessi della bonifica – Organizzazioni consortili operanti*, Ancona 1960.

48 Sono i seguenti: “Fanante-Chiusa”, “Valle del Marecchia”, “Valle del Metauro”, “Valle Esino”, “Valli Chienti, Potenza e Musone”, “Valle Alto Nera” e “Cesano”.

49 I rimboschimenti, a prevalenza di conifere, sono spesso in precario stato vegetazionale e costituiscono uno stato di transizione verso la composizione naturale del bosco (Regione Marche, Assessorato all’agricoltura, *Il bosco nelle Marche*, Ancona 1999).

50 IPLA, *Inventario e carta forestale*, cit., *Relazione generale*.

51 A. G. Calafati, a cura di, *Economie di paesaggi*, Università di Ancona, 1999.

52 M. Armiero, *Il territorio come risorsa*, cit., pp. 128-129.

53 *Atti della Giunta*, cit., pp. 449-450. Le eccedenze delle esportazioni sulle importazioni per ferrovia ammonterebbero a 6900 metri cubi.

54 G. Scelsi, *Statistica della provincia di Pesaro e Urbino*, Pesaro 1881, vol. I, p. 77.

55 *Atti della Giunta*, cit., pp. 451, 719 e ss. I dati sulle industrie forestali non sono citati in dettaglio per la provincia di Ascoli Piceno.

56 M. Armiero, *Il territorio come risorsa*, cit., pp. 171 e ss.

57 *Atti della Giunta*, cit., pp. 451, 719 e ss.

58 G. Scelsi, *Statistica della provincia di Pesaro e Urbino*, cit.

59 Una stima del consumo di legna per uso domestico realizzata per alcuni comuni montani abruzzesi, in base alle richieste di autorizzazioni al taglio da parte dei Sindaci, all’inizio dell’Ottocento, descrive un consumo a famiglia di circa 30 mq annui (5,5 mq pro-capite): M. Armiero, *Il territorio come risorsa*, cit., p. 191.

60 G. Scelsi, *Statistica della provincia di Pesaro e Urbino*, cit.

61 L. Rinaldi, *L’industria del carbon dolce nelle Marche*, in «Le vie d’Italia», 1927, fasc. I.

62 *Atti della Giunta*, cit., p. 820.

63 Nove anni secondo i dati dell’Inchiesta Jacini, riferiti alla provincia di Ancona. Cfr. *Atti della Giunta*, cit., p. 720.

64 L. Rinaldi, *L’industria del carbon dolce*, cit.

65 «Una capanna trogloditica costruita di pali e ricoperta di terra, nell’interno della quale è un po’ di paglia: il letto, e qualche cencio scuro: le coperte»: L. Rinaldi, *L’industria del carbon dolce*, cit.

66 *Ibidem*.

67 *Ibidem*.

68 Per un calcolo indicativo, anche se approssimativo: Regione Marche, *Il bosco nelle Marche*, cit.

69 *Atti della Giunta*, cit., p. 377.

70 Per la trattazione del rapporto tra le attività agricole e l’uso delle risorse ambientali: A. Arzeni, R. Esposti, F. Sotte, a cura di, *Agricoltura e natura*, Milano 2001.

Discussioni

Didattica universitaria: sull’uso del manuale per la storia contemporanea

di Giacomina Nenci

1. Alla fine degli anni Settanta la rivista «Quaderni storici» ospitò una intensa discussione sul “senso comune storiografico”, esemplificato nel manuale, in quanto unico indicatore certamente comune. Chi avviò la discussione, in occasione di un seminario con insegnanti, Edoardo Grendi, sosteneva che tra il senso dominante della ricostruzione storiografica e il senso dell’esperienza della realtà vissuta si era aperto un vero iato, come mostrava la noia tangibile nelle aule scolastiche come in quelle universitarie. Nei manuali le parole degli storici raccontavano una sequenza rigida di fatti, costruita sulla base di una prospettiva, come il progresso crescente delle società umane, fondato su un incessante sviluppo economico e politico, o la promessa di riscatti morali e materiali legati alla distruzione di rapporti sociali asimmetrici, o ancora un qualche altro grande vettore in grado di trascinare il passato tutto intero al suo seguito. Il percorso lineare e rassicurante – diceva Grendi – era l’ossatura stessa del manuale, immersa nella materia gelatinosa e sfuggente della storia generale, ma le certezze contrastavano con le slabbrate esperienze del vissuto, che si incaricavano di fare una sorta di controcanto beffardo e drammatico a una sequela di affermazioni incapaci di dare conto alcuno dei traumi della quotidianità collettiva. La distruzione della natura – elencava a mò di esempio – la patologia urbana, la tortura e il genocidio, l’irregimentazione delle società, la sclerotizzazione del sapere, la subalternità delle donne, la divaricazione delle fortune dei popoli: tutto questo contrastava con il messaggio del senso comune storiografico che era quello di “un’ascesa della

razionalità di rilevanza mondiale”, ossia “l’apologia dell’esistente”. Un manuale – argomentava – si costruisce così: si selezionano i temi-oggetto, si organizzano in base alla loro importanza, si procede all’ipotesi della costruzione temporale che rispecchia la scelta fatta. La cronologia, su cui si fondava una narrazione dal carattere univoco e necessario, difendeva il “feticcio della civiltà”, suo intimo significato, dal pericolo di prassi analitiche portatrici di dubbi, di intuizioni di possibilità altre del passato e del presente. Grandi riteneva, pur senza dirlo esplicitamente, che il “feticcio della civiltà” fosse anche evidentemente il principio ispiratore del lavoro effettivo di ricerca della maggior parte degli studiosi, in qualunque forma le singole ricerche venissero poi comunicate.

La discussione («Quaderni storici», nn. 41, 1979-46, 1981) coincideva, non solo naturalmente ma forse soprattutto, con il pieno maturare dell’esperienza multiforme, spesso affascinante e ricca, della microstoria: uno scarto di scala attraverso il quale cancellare gerarchie tematiche e nessi temporali racchiusi in esse e proporre l’esperienza di una sorta di “qui e ora”, di vita in svolgimento, immersa in un passato reso trasparente come fosse illuminato dall’interno. Questo è il gusto, per così dire, che resta al lettore di testi come *L’eredità immateriale* di Giovanni Levi (Torino 1985) o di *Terra e telai* di Franco Ramella (Torino, 1984), fra i tanti citabili. E forse giustamente oggi ci si riferisce a questa modalità di lavoro storiografico per esemplificare un «sentimento differenziale del passato», prossimo a quello che anima l’esperienza dell’antropologo: l’altro fuori da sé, differente e inaccessibile, rimanda a un altro, interiore all’osservatore stesso, immemore di sé, «muto dentro il frastuono della civiltà tecnologica» (A. Tarpino, *Sentimenti del passato*, Milano 1997).

Probabilmente però le ricadute didattiche di questa e di altre discussioni, che pure vedevano nella didattica un importante terreno di verifica delle proprie tesi, furono, per quanto riguarda l’Università, assai relative. Sembra di capire, pur senza dati precisi, che pochissimi furono allora i casi in cui si decise di abbandonare un obbligo esplicito di conoscenza della storia generale, rappresentato nei programmi d’esame dal riferimento al manuale, al quale peraltro poca o nulla attività didattica veniva per lo più dedicata.

2. Oggi, che l’Università è in un vortice di mutamenti, imposti dalla riforma, i docenti, anche se animati dalla peggiore delle buone volontà, sono costretti a un riordino della didattica e le riflessioni sull’organizzazione dell’insegnamento

sono anche evidentemente riflessioni sulla disciplina e le sue modalità di comunicazione. Preciso che qui si prescinde da qualunque considerazione, di qualsiasi segno, sulla riorganizzazione complessiva degli studi di livello universitario e si vuole parlare solo, e con assoluta modestia, del sistema dei crediti in relazione all’insegnamento di Storia contemporanea, per alcuni problemi che tutti i docenti si trovano di fronte al momento di fare il programma e debbono risolvere.

I crediti sono, com’è noto, la quantificazione delle ore di lavoro dello studente necessarie per superare un esame, ore divise tra frequenza ad attività didattiche e studio individuale secondo una proporzione che, in linea di massima per materie non sperimentali e nel primo triennio universitario, è di almeno il 60% per lo studio individuale e che può in realtà variare in qualche misura per uno stesso insegnamento nel medesimo Ateneo a seconda delle scelte dei Corsi di laurea. Ma quello che conta qui notare è l’elemento di rigidità introdotto dall’uso della misurazione dell’impegno dello studente – ogni credito è pari a 25 ore –. Al contrario il singolo insegnamento sembrerebbe avere acquistato un certo grado di elasticità, perché ogni Corso di laurea decide quanti crediti attribuire ad esso nella propria prospettiva e perché viene articolato in moduli.

Per questi tramite tecnici, apparentemente neutri, per l’insegnamento di Storia contemporanea, inteso come grande unità didattica comprensiva dell’Ottocento e del Novecento – come sembrerebbe intendersi ancora in prevalenza – si pone immediatamente il problema del manuale, che appare con evidenza fuori misura rispetto ai metri della nuova didattica. Manuali recenti, firmati da studiosi, si estendono tra le 1000 e le 5-600 pagine. Senza entrare qui nel merito di difficoltà maggiori o minori dei singoli testi, si può realisticamente supporre che uno studente legga in media 10 pagine l’ora, e dunque avrebbe bisogno da 100 a 60 ore, ossia da 4 a 2,5 crediti (ogni credito 25 ore) per una sola lettura e senza aver ascoltato una lezione. C’è da aggiungere il tempo dedicato alla frequenza, in linea di massima sulle 60 ore, ossia altri 2 crediti e mezzo, e il tempo di studiare il corso monografico, che appare a questo punto vincolato al residuo dei crediti totali attribuiti all’insegnamento. In breve la decisione di fare riferimento o no a una ripresa di conoscenza del manuale è strategica, visto che tutte le ore di lavoro ritenute mediamente necessarie al superamento di un esame vanno effettivamente conteggiate perché il nuovo sistema dei crediti nel suo complesso possa funzionare. La formulazione brutalmente pratica del problema non ne vela la sostanza: se, nel contesto dato, l’intelaiatura di lungo periodo di una storia generale, presentata - più o meno - tradizionalmente, abbia senso.

3. La discussione in proposito nelle Università sembrerebbe tutto sommato ancora scarna (si veda il dossier a cura di E. Betta e T. Detti, *Storia contemporanea e autonomia didattica*, nel sito della Sissco). Al contrario nella scuola, dagli anni Ottanta, una pattuglia ristretta, ma molto attiva, ha animato un dibattito che ha trovato spesso nel manuale una vera "testa di turco". Qualche citazione riferita agli anni più recenti. Antonio Brusa: la storia non deve essere più «il luogo dove si imparano gli eventi fondamentali del passato», ma si deve configurare come «un insieme di conoscenze-quadro in grado di dar conto della complessità del passato»; «altre visioni del mondo» debbono sostituire il modello di storia lineare che soggiace ai programmi scolastici (*La didattica sotto accusa*, in «I viaggi di Erodoto», n. 35, 1998). Laurana Lajolo: la storia insegnata a scuola è ossificata rispetto a quella veicolata dai massmedia. L'ossificazione è nella cronologia rigida, «nella successione in sequenza degli avvenimenti». Gli stili cognitivi si sono modificati per influenza delle nuove tecnologie; solo abbandonando il «definitivo e sequenziale», il «concluso», si potrà recuperare l'interesse dei giovani (*Imparare la storia: problemi e strategie*, in «Italia contemporanea», n. 219, 2000). Antonino Criscione: il modello tradizionale dell'insegnamento, rappresentato da «conoscenze fattuali strutturate sull'asse della cronologia» è patentemente fallito perché è diventato chiaro che la conoscenza non è un passaggio di oggetti-nozioni, ma l'innescio di un processo (*A scuola di cultura storica*, in «Italia contemporanea», n. 219, 2000). Alessandra Peretti: il manuale è la negazione del lavoro dello storico perché è assertivo mentre la ricerca è per natura precaria e provvisoria. Il manuale fonda una didattica come «trasmissione autoritaria di contenuti già elaborati»; la ricerca invece, avvicinando gli studenti alla metodologia storica, li farebbe uscire da un rapporto «banale, acritico, ingenuo» con il passato (*Manuali e insegnamento della storia*, intervento al Seminario sulla trasmissione del sapere storico, Università degli Studi di Pisa, 8-9 marzo 2001, nel dossier a cura di G. Bosco e G. Raschi, *La storia contemporanea nella scuola superiore*, nel sito della Sissco). Giuseppe Dejana: il fulcro dell'innovazione è l'educazione alla ricerca a scuola. La ricerca didattica sul proprio contesto di vita ha un doppio significato: "generale", perché permette «il controllo delle strutture epistemologiche della disciplina», e "particolare", perché insegna ad applicare le regole della produzione del sapere storico. Da questo "significato particolare" si dipanerebbe una serie di possibilità positive, «dall'educazione al recupero della memoria storica alla coscientizzazione ambientale, locale ma anche planetaria» e altro ancora, in grado di costituire un anello di congiunzione tra scuola, comunità,

mondo. La storia generale assume senso attraverso la storia locale (*Le ragioni della "ricerca" storica a scuola*, in «Contemporanea», II, n. 2, 1999).

Le poche citazioni fatte sembrano sufficienti per chiarire in linea di massima, salve naturalmente precisazioni e differenze relative a ciascuno, un giudizio condiviso in questo gruppo e così riassumibile. Il manuale è accusato di essere portatore di un sapere passivo e, attraverso la trasmissione di passività, di essere causa forte dell'allontanamento degli studenti dall'interesse per la storia. Per questa strada l'insegnamento della storia apparirebbe addirittura diseducativo, tradendo il suo valore civile di addestramento alla critica. Anzi spegnendo negli studenti il desiderio di una piena comprensione del nesso presente-passato, fiaccherebbe la capacità progettuale degli individui. A questi gravi danni si ovvierebbe rompendo la piatta sequenza manualistica di verità prefabbricate, affiancando robustamente al "sapere" "il saper fare", ossia la pratica del laboratorio. La ricerca didattica metterebbe gli studenti in contatto con oggetti sensati e strumenti d'indagine afferrabili, per esempio, rispettivamente, il proprio territorio ambientale e sociale e le fonti locali (quello che Grendi chiamava «la propria esperienza»). Questo esercizio avrebbe virtù assenti nel manuale: il sapore forte della concretezza invece che quello insipido dell'astrazione, un possibile coinvolgimento personale magari attraverso storie di generazioni precedenti di familiari, in sintesi la prova sulla propria pelle dell'esistenza del passato, per attivare la voglia di agire nell'attualità grazie alla scoperta del farsi delle proprie condizioni di vita.

Senza essere in grado di entrare approfonditamente nel tema dell'insegnamento scolastico, mi viene però spontaneo osservare che, in questi interventi, difetti del manuale e pregi del laboratorio sono sovraccaricati di significati e di significati opposti, come se il libro di testo e la ricerca didattica non fossero entrambi *solo* strumenti didattici, momenti diversi della stessa prassi comunicata in forme diverse.

Davvero l'ingresso in un archivio o la raccolta di una fonte orale potrebbero essere la leva per aprire un passaggio di entrata nel territorio della memoria collettiva nel quale viviamo immersi e pure separati? Forse possono avere quest'effetto, ma come un'altra qualunque efficace tecnica didattica, e non perché squadrerebbero, sia pur semplificandoli, i fondamenti epistemologici della disciplina storica, occultati invece nel manuale.

Marco Meriggi osserva che i manuali in Italia hanno contenuti non pessimi, fanno percepire i grandi processi culturali europei, ma non riescono a far «pensare storicamente». Meriggi chiarisce cosa intende con l'espressione «pensare sto-

ricamente»: riconoscere la diversità di criteri ordinativi di società del passato rispetto all'oggi, imparare a rispettare altre logiche rispetto a quelle abituali, conquistare il rispetto per l'altro da sé senza perdere il senso dell'*ubi consistam* culturale e morale, coniugare tolleranza e critica. A questo scopo lo studioso ritiene adatto un percorso didattico più analitico che "prescrittivo" (*Pensare storicamente*, in «Italia contemporanea», n. 19, 2000). Ma ci si può chiedere se è nella scuola che l'analisi debba prevalere sulla sintesi, quando gli studenti stanno affrontando quel processo di uscita dal chiuso del proprio ambiente, avviato soprattutto grazie ai materiali "prescrittivi" e indispensabile per tornare a loro stessi, quando gli studenti non sono ancora in grado di porsi autonomamente una domanda culturale, l'unica capace di dare significato storico alla fonte.

Inoltre c'è da osservare che nella discussione si presenta e si critica il manuale come sequenza fattuale organizzata cronologicamente, ma non si tende ad affrontare esplicitamente quello che la sorregge, il problema delle rilevanze. Non appare chiaro se si pensi che il "feticcio della civiltà", l'elemento unificante, sia andato in briciole sotto l'urto di una diffusa consapevolezza crescente delle sue stesse negatività costitutive, o si pensi invece che si tratti di tentare ricomposizioni più avvertite.

Viene in mente per analogia il vivo dibattito, che si è acceso negli Stati Uniti nel 1994 intorno all'insegnamento della storia americana nei sistemi scolastici del paese, e che ha avuto al centro la proposta di una ricomposizione, di una nuova sintesi. Amaldo Testi ne illustra i termini con grande lucidità (*Il passato in pubblico: un dibattito sull'insegnamento della storia nazionale negli Stati Uniti*, in «Storica», n. 6, 1996). La proposta è stata formulata da un autorevole istituto specializzato della California e contenuta nei *National Standards for United States History* (Los Angeles 1994, coord. G.B. Nash e C. Crabtree). La storia sociale - spiega Testi - e le storie particolari (come quelle di classe, di genere, di razza, di etnia) hanno restituito nuovi protagonisti, o coprotagonisti, della storia nazionale, non più identificabile con la sola storia dell'élite bianca nell'odierna società americana, dove un cittadino su quattro è di colore o di provenienza asiatica o di origine ispanica. Ma la scena, nella quale sporgono e interagiscono i diversi gruppi, è restata appunto una scena nazionale, ossia la periodizzazione principale è restata una periodizzazione politica. Testi argomenta così intorno a questa scelta: nei *Nationals* ci si è riferiti alla storia del potere come a quella dominante e unificante e, inoltre, le date della politica sono le più nette e determinate o simbolicamente più facilmente individuabili. Ma suggerisce anche un'altra motivazione:

le date forti delle grandi scansioni politiche emergono non perché «permanga l'architettura mentre l'arredo viene rinnovato», ma perché esse segnano, o possono segnare, il succedersi di sistemi politici distinti, intesi come modalità di rapporti tra Stato, economia, società e modelli di *public policy* relativamente coerenti e stabili nel tempo. Quelle date periodizzanti generali, se lette come cambiamento di nessi tra molti elementi di tipo diverso, vengono a incrociarsi e a coincidere con momenti di accelerazione delle diverse storie particolari, che anzi appaiono parte integrante delle cesure stesse. La conclusione di Testi appare qui particolarmente interessante: storie particolari e storia generale, storia sociale e storia politica potrebbero ora coniugarsi in una visione d'insieme con migliore equilibrio rispetto al recente passato.

4. La discussione sull'uso del manuale all'Università si confronta in qualche misura con i fermenti a proposito della scuola e vi sono alcune posizioni critiche, piuttosto energiche, che invitano anch'esse a scartare la lunga sequenza cronologica, accusata di essere insensata, avulsa dall'attualità e deprimente di qualunque curiosità studentesca. Qualche esempio. Tommaso Detti e Giovanni Gozzini insistono che l'assertività del manuale uccide l'interesse dello studente perché lo spinge a un ruolo "passivo e conformistico". L'attenzione potrebbe essere accesa - sostengono - solo mostrando la tensione tra racconto e interpretazione, mettendo al centro della comunicazione con gli studenti il carattere conflittuale e aperto del lavoro storiografico. La continuità dell'andamento cronologico - propongono i due studiosi - andrebbe tagliata a favore di singoli assi diacronici in grado di restituire il senso dell'evoluzione verso il presente, per rispondere anche ai problemi dell'attualità e anzi usarli didatticamente (*Aprire la cassetta degli strumenti*, in «Contemporanea», I, n. 4, 1998, pp. 805-808). Paolo Pezzino pensa che occorra lavorare all'individuazione di regole e procedure di controllo, sulle quali confrontare le varie interpretazioni del passato, piuttosto che trasmettere un insieme preconstituito e compatto di visioni del mondo. E propone, in alternativa alla storia generale, un insegnamento propedeutico per parole chiave di questo tipo: risorse e ambiente, industria/impresa, economia internazionale e globalizzazione, scienza e progresso tecnico, popolazione, urbanizzazione, strutture e relazioni familiari, genere, religione/secolarizzazione, razza ed etnia, e naturalmente altre ancora (*La didattica universitaria della storia contemporanea e la riforma della scuola secondaria*, relazione al convegno della Sissco, *La storia contemporanea*

nei nuovi ordinamenti didattici nell'Università, Torino, 19-21 aprile 2001, nel dossier già citato *Storia contemporanea e autonomia didattica*). Paola Di Cori esprime molto disagio rispetto alla pochezza della riflessione sull'insegnamento universitario, specie se paragonata a quella invece ricca e stimolante sulla scuola; condivide in linea generale l'affermazione che occorra abbandonare il vincolante impianto storicistico degli studi umanistici e in particolare la presentazione della storia come sequenza cronologica degli avvenimenti, come scrivevano i "saggi" del Ministero della Pubblica Istruzione nel 1997, ma ammette di non sapere come sostituire «il vecchio abito con uno nuovo in poco tempo» (*Insegnare di storia. Appunti sulla didattica universitaria*, Torino 1999).

Naturalmente, in questi come in altri interventi, si argomenta intorno alle ragioni di una difficoltà di comunicazione che sembra acuirsi al massimo per il tramite del manuale, ma che evidentemente è sentita come pervasiva. Di nuovo qualche esempio.

Deti ipotizza che sia in atto una cesura, forse un cambiamento epocale, legato al chiudersi dell'età industriale, come alcuni studiosi sostengono; categorie fondamentali della storia contemporanea, come quella dello Stato-nazione, si starebbero attenuando e questo renderebbe difficile riconoscere le domande che l'oggi pone al passato e dunque difficile anche la ricostruzione a posteriori delle sequenze storiche degli antecedenti (*Tra "età industriale" e storia contemporanea*, in «Contemporanea», II, n. 4, 1999). Giovanni De Luna, in una riflessione sul mestiere dello storico, parla dell'affievolirsi della percezione dell'ordine temporale, del disfarsi del continuum passato-presente-futuro. La telefonia, la radio, il fax, le reti telematiche, il trasporto aereo, il cinema, la televisione «hanno consentito l'accesso a una pluralità di spazi e di tempi tali da disintegrare l'unicità lineare del tempo e dello spazio che aveva definito lo statuto disciplinare della storia nel XIX secolo [...]. La scomparsa del tempo assoluto sancita dalla teoria einsteiniana è stata il prologo più immediato di questa vicenda tutta novecentesca». L'esperienza del tempo – scrive – assoggettata a dimensioni di sovrapposizione e circolarità, sarebbe oggi soprattutto quella precaria della simultaneità, più che mai estranea all'ordine della lunga sequenza raccontata dal manuale (*La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*, Milano 2001).

Mariuccia Salvati parla dell'attuale «gigantismo della memoria», del bisogno diffuso di esprimere e conservare memoria, come di un segno positivo di volontà di partecipazione, ma anche come di un segno negativo di sfiducia verso gli storici ufficiali. Nelle società democratiche affermatesi in Europa nella seconda metà

del Novecento – sostiene – le comunità cercano di difendere la loro identità, sentendosi in pericolo in un contesto storico dominato da stragi e flussi migratori di intere popolazioni, rispetto alle quali si posseggono pochi o nulli strumenti di comprensione, e rifiutano di affidarsi esclusivamente agli storici, temendo che il passato possa ripetersi. La passione per la memoria rivelerebbe i bisogni di individui spaesati (*Il Novecento*, in «Parole chiave», n. 12, 1996, ora rifuso in *Il Novecento. Interpretazioni e bilanci*, Roma-Bari 2001). Charles S. Maier legge l'impennarsi dell'interesse per la memoria, seguito al crollo del comunismo e alla fine del bipolarismo, come un sintomo di disagio perché il mondo attuale non si riconosce più in un forte progetto collettivo, repressivo o emancipatore che sia. Alla fine del secondo millennio dell'era cristiana la cultura civica starebbe venendo meno, riducendosi all'etnicità, forse persino alla parentela. L'uomo moderno – sostiene – costruisce musei perché non sa pensare il futuro «nel crepuscolo delle aspirazioni illuministe verso istituzioni collettive»: i luoghi sacrali della memoria sarebbero «un segno non di fiducia verso la storia ma di un ritrarsi dall'agire politico» (*Un eccesso della memoria? Riflessioni sulla storia, la malinconia e la negazione*, in «Parole chiave», n. 9, 1995).

Sembra inutile aggiungere qui altre briciole di discorsi per dire di un'inquietudine professionale serpeggiante, che trova in ciascuno specifiche formulazioni e punti di equilibrio. Appare in controtuce tutto lo stacco possibile tra il dilatarsi della percezione di un tempo sempre più fluido, come quello del virtuale, dell'immaginario, del vissuto, e l'esperienza del tempo nota invece al corpo, unità primaria della coscienza, esperienza di un tempo unidirezionale, di un prima e di un dopo saldamente in sequenza.

5. Alla luce di tutti gli accenni fatti, c'è da chiedersi come saranno, e quanto diversi, i programmi dell'insegnamento di Storia contemporanea per i quali si applicherà la riduzione di carichi didattici prevista teoricamente dalla riforma. Se il manuale appare non formativo, di insensata costruzione, troppo ampio, la formazione di base lo potrebbe escludere, ma al contempo discussioni su come debba svolgersi la formazione di base all'Università sembrano appena iniziate. Presumibilmente il ventaglio delle soluzioni, anche rispetto ai medesimi Corsi di laurea, aumenterà. Personalmente mi chiedo se l'abbandono dell'intelaiatura lunga e sistematica del racconto del manuale non possa essere più una perdita che un guadagno, dando per scontato che il manuale non coincide con uno spoglio

scheletro temporale di stampo naturalistico, ma con una concatenazione di processi e problemi rappresentati nel tempo e attraverso il tempo. La tesi che si vuol sostenere è che piuttosto sia utile mantenere come libro di base un manuale, ma non aumentandone il carattere di strumento didattico dove si mostrano gli attrezzi del mestiere – le fonti, la bibliografia, la storia delle questioni storiografiche –, ma al contrario accentuandone la natura di libro di storia generale, o meglio della storia generale possibile da un luogo culturale specifico e dalla responsabilità di un determinato studioso. Un testo del quale scoprire limiti e semplificazioni nell'affrontare l'approfondimento di un tema in un modulo monografico, ossia quando si comincia un apprendimento metodologico e si apre appunto la cassetta degli attrezzi. È su un singolo nodo problematico o ambito circoscritto che si può presentare la gamma e lo scontro delle opinioni storiografiche nel modo più pieno, entrando nel merito delle prove e delle argomentazioni che le sostengono, rimandando al contesto più generale della loro stessa formulazione, ed è a questa condizione che si può evitare il rischio di presentare una sequela di tesi contrapposte di fronte alle quali lo studente sia nella sostanza disarmato e resti attonito. Ma si può rischiare un impoverimento dell'insegnamento se si rinuncia alla scala della sintesi più ampia, al respiro di una lunga continuità temporale, che si dipana dalle "rivoluzioni" politiche ed economiche, significativa per la contemporaneità, a un'ipotesi coerente dell'intersecarsi di ambiti diversi, della politica, dell'economico, del sociale, del culturale, rappresentata dalle scansioni del racconto.

Certamente, se si ritiene che questa modalità di comunicazione della conoscenza storica si debba mantenere nel livello di base dei Corsi di studio, il manuale deve diventare uno strumento molto più agile e insieme capace di introdurre a una comprensione più profonda, si deve liberare dell'oppressiva quantità di informazioni che ne può ottundere la proposta interpretativa e appesantire la narrazione.

Il superfluo forse più evidente sembrerebbe essere nei dettagli della storia politica. Senza alcuna pretesa di sistematicità, tentiamo qualche esempio, ad apertura di libro, facendo riferimento a un testo recente, espressamente dedicato agli studenti universitari, di uno studioso di prestigio, Roberto Vivarelli, che ha fatto un notevole sforzo di sintesi condensando in poco meno di 500 pagine la classica partizione dalla Restaurazione a oggi (*Profilo di storia contemporanea*, Milano, 1a ediz. novembre 1999). Il lettore si può chiedere se gli sfortunati moti costituzionali del 1820-1821 debbano essere raccontati con nomi e cognomi dei loro protagonisti, come, nel caso delle Due Sicilie, quelli dei giovani ufficiali,

Michele Morelli e Giuseppe Salvati, e del prete Luigi Menichini, che sollevarono nei primi del luglio del 1820 la guarnigione di Nola chiedendo la concessione della costituzione di Cadice (p. 41); se vadano a ricostruire sequenze di regnanti e capi di governo in modo completo, nazione per nazione europea, se si debba sapere, per fare un caso relativo alla politica riformista britannica del primo Ottocento, che, al periodo di governo di Lord Liverpool, concluso nel 1827, seguì un breve governo di George Canning nello stesso anno, e poi ancora un breve governo del duca di Wellington fino al 1830, prima che si accedesse a una seconda fase di riforme (p. 66); se debbano essere nominati il generale francese Nivelles e il generale inglese Haig, tristemente celebri nel 1917 per sanguinose e inutili offensive, prive di risultati consistenti in termini di acquisizioni territoriali, sui rispettivi fronti (p. 251); o infine se si debbano rammentare i nomi degli ultimi rappresentanti dei regimi comunisti di paesi all'epoca satelliti dell'URSS, come il polacco Gierek o l'ungherese Kadar (p. 476). In breve c'è una piccola selva di nomi propri e particolari che fino a trent'anni fa potevano essere anche memorizzati dagli studenti, ma oggi non lo sono, almeno comunemente, il taglio dei quali non costituirebbe forse un danno.

Connessa alla sovrabbondanza del dettaglio politico, ma nettamente distinta e ovviamente assai più complessa, è l'importanza della storia nazionale come principio organizzativo del racconto, come testimoniano in generale i titoli dei paragrafi. Ci si domanda se non sia conveniente cercare di ammorbidire questo principio narrativo, in particolare se non sia possibile parlare più spesso di storia d'Europa come area unitaria dove si svolgono processi comuni, ma a diversa densità, per consentire una percezione più immediata sia delle differenze rispetto alle aree extraeuropee, sia delle differenze interne all'Europa stessa. Forse si potrebbe raccontare, per abbozzare un esempio, la costruzione dei sistemi politici rappresentativi ottocenteschi non prevalentemente dall'interno della storia delle singole nazioni (come tutto sommato sembra scegliere di fare Vivarelli) ma piuttosto soprattutto come processo comune che disegna una faglia di differenziazione tra un gruppo di paesi contigui dove l'autorità del Parlamento è forte, pur in un contesto di tensioni continue, e una vasta area dove l'autorità del Parlamento è debole. E poiché la faglia di differenziazione dello sviluppo politico non corrispose a quella dello sviluppo economico, risulterebbe più immediatamente evidente, da un punto di vista didattico, il possibile scarto tra i due piani. Si tratterebbe di provare con maggiore incisività a far confluire anche nell'organizzazione del racconto i risultati di quei lavori impostati a partire dal riconoscimento

«dell'unità nella diversità» come peculiarità della vicenda europea, gli stessi lavori poi che consentono di cogliere più facilmente nella comparazione la pluralità dei modelli europei.

In breve è forse da un nuovo punto di equilibrio tra la storia della politica e le altre storie che si può provare ora a ritessere la tela di Penelope per un libro di base.

Infine vorrei segnalare, come problema specifico del "lungo racconto" manualistico, il problema del termine *ad quem*, ossia la giuntura tra il contemporaneo e il presente, usando qui queste parole in modo intuitivo. Il problema è evitare un senso di saldezza che il presente per il solo fatto di essere collocato in quella lunga sequenza può acquistare, in qualche misura forse al di là delle intenzioni dello stesso autore. Evitare, per esempio, che il mondo sembri saldamente diviso in due un anno prima del crollo del Muro di Berlino, o che le sinistre europee sembrino definitivamente in declino perché è crollato il comunismo o che il centrodestra in Italia sia perdente perché è caduto il primo governo Berlusconi, in ogni caso a seconda dell'anno di stampa del testo. Mi chiedo se quando l'autore senta, a suo giudizio, l'aprirsi di un terreno interpretativo incerto, non debba segnalarlo al lettore, magari per eccesso anche tipograficamente, per evitare di presentare sullo stesso piano questioni consolidate, pur nella provvisorietà costante della ricerca, e questioni i termini delle quali possono non essere chiari. Lo storico, diventato testimone immerso nelle cose in atto, deve essere prudente.

Convegni, letture, notizie

1. **"Napoli sostenibile", Napoli, 12-14 dicembre 2001.** Organizzato dall'IMES (Istituto Meridionale di Storia e Scienze Sociali), dall'ISEM (Istituto di Storia Economica del Mezzogiorno – CNR) e dalla Fondazione Banco di Napoli, tra il 12 e il 14 dicembre 2001, si è tenuto a Napoli il convegno "Napoli sostenibile". Scopo dichiarato dell'incontro di studio è stato quello di coniugare storia ed attualità dei problemi connessi all'ambiente e allo sviluppo urbano di Napoli. Il convegno era suddiviso in quattro sezioni, tutte strutturate attorno al concetto di sostenibilità, categoria di difficile definizione scientifica e gestione operativa. Nella prima sessione, denominata "Napoli come sistema dissipativo" e coordinata da Paolo Macry, Gabriella Corona ha atteso al difficile compito di tenere le preliminari fila organizzative del convegno e ha discusso *La sostenibilità urbana di Napoli: aspetti teorici e problematiche storiografiche*. Sono seguite le relazioni di Ugo Leone, *La città: un insostenibile ecosistema*, Biagio Cillo, *Città diffusa/città compatta. Dalla "città giardino" alla "città di villaggi"?*, Antonio Di Gennaro, *La valutazione del capitale naturale della città di Napoli: significati e funzioni degli ecosistemi e dei paesaggi agrari nell'ambiente urbano partenopeo*, Carmine Guarino, *Spazi rurali o spazi residuali? Dalla tassonomia alla traccia*.

La seconda sessione, dedicata a "La sostenibilità urbana in una prospettiva storica", è stata presieduta da Paolo Malanima, che ha preliminarmente richiamato l'attenzione sulle implicazioni energetiche delle attività produttive umane e sui relativi paradigmi tecnologici. La sessione comprendeva relazioni di Ercole Sori, *Acque, inquinamenti e rifiuti: la sostenibilità ambientale nella città d'antico regime e nella città della prima età contemporanea*, Stefania Barca, *Per una storia delle acque a Napoli in età contemporanea*, Marco Armiero, *Partenope non abita più qui. La città e il mare in una prospettiva storica*, Roberta Varriale, *Il dibattito igienista a Napoli: il risanamento urbano ed i problemi del sotto-*