

Per una storia fotografica del lavoro in Italia

di Raffaele Messina

Che la storia si scriva anche con la fotografia è un dato recente ma già consolidato. Alla lettura delle immagini non si dedicano più soltanto gli specialisti del settore o i semiologi¹ ma anche storici di professione che con sempre maggiore lucidità hanno definito le modalità con le quali accostarsi a questo genere di fonte². Così, a partire dagli inizi degli anni ottanta sono apparse le prime *storie fotografiche* aventi per oggetto lo sviluppo dei partiti di massa, il fascismo, il movimento operaio e contadino³.

È proprio all'interno di quest'ultimo filone di studi che si inseriscono *Il lavoro della Confederazione* (Cgil, Milano, Mazzotta, 1988, lire 30.000) ed *Il lavoro e la lotta* (di Franco Pezzino, Catania, Cooperativa universitaria editrice catanese di magistero, 1987, lire 55.000), due volumi diversi per impianto complessivo ma sostanzialmente

complementari. Il primo, in occasione dell'ottantesimo anniversario della fondazione della Cgil, ci propone circa quattrocento immagini in cui condensare la storia della Confederazione, il suo impegno per la tutela del mondo del lavoro e la democratizzazione delle strutture politiche del paese. È, tuttavia, innegabile che il punto di vista sostanzialmente operaista da cui muovono i curatori abbia portato a trascurare il mondo contadino in genere e la realtà meridionale in particolare. È così che al lavoro agricolo sono dedicate solo immagini saltuarie che spariscono quasi del tutto dopo gli anni cinquanta; ed è così che alla realtà meridionale, sia industriale che agraria, è riservato solo un decimo del materiale iconografico proposto, liquidando, ad esempio, con quattro sole immagini (pp. 148; 156-157) l'emigrazione degli anni cinquanta, con due il lavoro nero

¹ Ando Gilardi, *Storia sociale della fotografia*, Milano, Feltrinelli, 1976; Carlo Bertelli, Giulio Bollati, *L'immagine fotografica*, in *Storia d'Italia. Annali II*, Torino, Einaudi, 1979; Italo Zannier, *Storia della fotografia italiana*, Roma-Bari, Laterza, 1986; Walter Benjamin, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Torino, Einaudi, 1966; Gisèle Freund, *Fotografia e società*, Torino, Einaudi, 1976; Susan Sontag, *Sulla fotografia*, Torino, Einaudi, 1978; I. Zannier, Paolo Costantini, *Cultura fotografica in Italia 1839-1949*, Milano, Angeli, 1985; René Lindekens, *Semiotica della fotografia*, Napoli, Il laboratorio, 1980; Roland Barthes, *La camera chiara*, Torino, Einaudi, 1981.

² Peppino Ortoleva, *La fotografia*, in Nicola Tranfaglia (a cura di) *Il mondo contemporaneo. Gli strumenti della ricerca 2*, t. II, Firenze, La Nuova Italia, 1983; Michele Giordano, *Fotografia e storia*, "Studi storici", 1981, n. 4.

³ Tra i lavori più significativi ricordiamo: Eva Paola Amendola, *Storia fotografica del Partito comunista*, Roma, Editori Riuniti, 1981, 2 voll.; Renzo De Felice, Luigi Goglia, *Storia fotografica del fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1981; Id., *Mussolini. Il mito*, Roma-Bari, Laterza, 1983; L. Goglia, *Storia fotografica dell'Impero fascista 1935-1941*, Roma-Bari, Laterza, 1985; Aris Accornero, Uliano Lucas, Giulio Sapelli (a cura di), *Storia fotografica del lavoro in Italia 1900-1980*, Bari, De Donato, 1981.

a Napoli negli anni settanta (p. 208) o, peggio ancora, relegando in nove piccole fotografie (pp. 106-107; 113-114; 134) le lotte contadine per la riforma agraria in Sicilia ed in tutto il Mezzogiorno. Una svalutazione non solo iconografica ma anche concettuale visto che nelle "schede" di ricostruzione storiografica presenti nel volume non una parola, non un rigo è dedicato a questo evento che pure è di indubbia rilevanza non solo per il Meridione ma per gli equilibri sociali, politici ed economici dell'intera nazione. Una distrazione, questa di Elisabetta Bennati e Umberto Romagnoli (i curatori delle schede che coprono i primi anni del secondo dopoguerra), tanto più inspiegabile quanto più furono proprio gli uomini della Confederterra, delle Camere del lavoro, del Pci e del Psi a dare il maggior impulso a quella riscossa contadina e a pagare per essa il maggior tributo di sangue.

Ecco, dunque, perché definiamo complementare la ricerca di Franco Pezzino che si concentra, invece, proprio su operai e contadini nella Sicilia degli anni quaranta e cinquanta. Anche in questo caso, tuttavia, il proposito di dare un quadro completo ed organico del mondo del lavoro, sia pure più circoscritto nel tempo e nello spazio, ci pare si concluda con un semplice capovolgimento del punto di vista, ora agrario e meridionalista. Insomma pare che entrambe le opere si muovano da una rappresentazione dualistica della realtà italiana (la grande industria ed il proletariato urbano al Nord, la società contadina, disgregata e semif feudale al Sud) facendosi ognuna interprete di una parte di essa senza riuscire a rendere, culturalmente e visivamente, quella particolare concezione del socialismo nazionale che va da Gramsci a Togliatti e che vede l'alleanza tra operai settentrionali e contadini meridionali come presupposto indispensabile alla trasforma-

zione sociale, politica ed economica dell'intera nazione. Da questa concezione — come nota opportunamente Francesco Renda nella prefazione al volume — Pezzino trae invece motivo per una "sopravalutazione della campagna meridionale, e la congiunta sottovalutazione della città ad essa contigua" secondo un modulo interpretativo, un po' rigido e un po' romantico, che appare come una "ritrascrizione" all'italiana del veteropopulismo premarxista che sulla fine dell'Ottocento vedeva nei contadini di alcuni paesi europei (primo fra i quali la Russia, ma non ultimo l'Italia) la grande forza emancipatrice dallo sfruttamento del capitale; e più ancora del marxismo-leninismo nella versione vulgata della Terza internazionale"⁴.

Ma veniamo ora più specificatamente alla sostanza iconografica dei volumi proposti. È evidente, infatti, che scopo di queste note non è ripercorrere le tappe dalla storia del movimento operaio ma soltanto valutare quale sia il contributo specifico che la fotografia, in quanto "fonte", può dare alla elaborazione di essa. Ed è proprio a questo punto che il volume della Cgil pone una serie di problemi metodologici, primo fra tutti quello della *omogeneità* del materiale proposto. Se — come giustamente notava Michele Giordano — non si può più conferire alla fotografia un valore referenziale, se, cioè, lo studioso, "disfattosi del pesante fardello di dubbi relativi a ciò che dice, a ciò che può dire in astratto la fotografia, [deve solo] concentrarsi nell'accertamento di ciò che ha detto in concreto una certa fotografia in una particolare circostanza storica, [deve cioè] illuminare l'azione ideologica che essa esercitava sugli uomini del suo tempo"⁵, allora appare evidente che il problema della omogeneità del materiale fotografico da decodificare è di primaria importanza. E non basta certo a garantire questa omogeneità la

⁴ F. Pezzino, *Il lavoro e la lotta*, cit., pp. 16-17.

⁵ M. Giordano, *Fotografia e storia*, cit., p. 830.

rassicurante considerazione di Carlo Cerchioli secondo cui essa dovrebbe essere conseguenza del fatto che “il lavoro di ricerca è stato concentrato prevalentemente nei centri di documentazione della Cgil e negli archivi delle camere del lavoro [e che pertanto] risponde alla volontà, alla logica, ai bisogni, all’ideologia dei militanti prima, e della Cgil poi”⁶. Tutto ciò, infatti, evidenzia solo l’omogeneità della committenza odierna, ma non l’uso di queste immagini; né quello di oggi, né, tanto meno, quello di ieri, quello storicamente rilevante. Ma si perde anche, nella trasposizione dal negativo originale alla stampa del volume, tutta una serie di elementi che pure contribuiscono a definire le scelte di stile, di scrittura fotografica storicamente operate. È, infatti, fin troppo evidente che la preparazione di un volume pone problemi di selezione, di montaggio, taglio e formato del materiale iconografico non indifferenti rispetto alla valenza semantica del testo originario; così com’è indubbio che vi agiscono anche problemi più strettamente tecnici (ad esempio, la qualità del supporto o l’indurimento dei toni medi conseguente al passaggio di stampa).

Ma pur con queste difficoltà che impediscono lo sviluppo di un discorso organico sull’uso, storicamente rilevante, dell’immagine fotografica, non è impossibile trarre oggi elementi (quelli che Cerchioli chiama “piccole informazioni”) utili alla ricostruzione della storia del movimento operaio. Al di là di quanto evidenziato nella nota *Sindacato e fotografia* che mostra le possibili letture di alcuni testi iconografici riprodotti nel volume (la scomparsa dell’operaio di mestiere e l’espansione della forza lavoro dequalificata è chiaramente rintracciabile nel diver-

so rapporto, all’interno dell’immagine, tra l’uomo ed i suoi attrezzi — foto nn. 1-2 —; la collegialità nei processi decisionali delle organizzazioni di resistenza trova il suo corrispettivo iconografico nella distribuzione spaziale dei delegati convenuti — foto n. 22 —; la vicinanza di alcuni operai più alla linea rivoluzionaria di Ordine nuovo che a quella riformista della Cgil è dimostrata dalla tranquillità con cui si fanno riprendere in viso con le armi in pugno noncuranti delle possibili repressioni poliziesche — foto nn. 82-83 —; la partecipazione di massa è lampante negli scioperi dei ferrovieri di Pavia le cui immagini rimangono “tra le più affollate della storia della fotografia italiana” — foto nn. 74-76 —) ma che resta sommaria e lacunosa, la fotografia rappresenta una fonte estremamente preziosa e tale da poter essere affiancata a quelle più tradizionali sia che lo storico del movimento operaio voglia prestare maggiore attenzione ai momenti di conflittualità e di scontro, sia che preferisca recuperare altri aspetti di storia sociale, della “cultura, del tenore di vita, dei modelli di comportamento, dei processi di socializzazione delle maestranze operaie, non più considerate isolatamente come delle monadi a sé stanti, ma nell’ambito degli aggregati familiari, delle relazioni interpersonali e di quelle comunitarie”⁷.

Per il primo aspetto resta ancora valida la ricerca sullo sciopero in una industria tessile di Borgosesia nel 1914, non solo perché talvolta “la storia locale [offre] un osservatorio ottimale dal quale seguire il ricongiungersi di molti fili della storia nazionale”⁸ ma, soprattutto, perché dall’analisi fotografica ha saputo trarre considerazioni non solamente estetico-formali o cronologico-rievocative ma

⁶ Carlo Cerchioli, *Sindacato e fotografia*, in Cgil, *Il lavoro della Confederazione*, cit., p. 15.

⁷ Cfr. Valerio Castronovo, *Postfazione*, in Cgil, *Il lavoro della Confederazione*, cit. p. 353.

⁸ Giuseppe Berta, *Prefazione*, in Antonio Perruccio, *Borgosesia 1914. Sciopero alla manifattura lane*, Vercelli, Istituto per la storia della resistenza “Cino Moscatelli”, 1983, p. I. Interessante è anche il materiale proposto in Giovanna Ginex, C. Cerchioli, *I fotografi e i fatti del '98 a Milano*, Milano-Bari, Cariplo-Laterza, 1986.

tali da entrare nel vivo dei nodi storiografici fornendo, a livello metodologico, un interessante precedente. "L'obiettivo del fotografo — scrive Giuseppe Berta — è tutto fuorché neutro ed impersonale [cosicché le] immagini stesse possono dirci moltissimo circa il suo modo di vedere e documentare le fasi del conflitto"⁹. La ripresa costante delle truppe durante lo sciopero ci riporta chiaramente alla crisi della "neutralità giolittiana", mentre l'attenzione al fenomeno del crumiraggio evidenzia la presenza di forze esterne che, scortate dall'esercito, si insinuano come un cuneo a rompere i legami di solidarietà della comunità locale. Ma, ancor più, la fotografia dà chiaramente il senso dei ruoli e dei rapporti sociali che vengono fissati nella loro contrapposta rigidità. L'ordine gerarchico mantenuto dalla forza pubblica, trasmesso anche ai crumiri costretti a marciare incolonnati, si contrappone al "principio ordinativo della solidarietà" che si manifesta nella compostezza dei cortei operai quasi a definire una "elementare geometria dell'azione di classe che impone comuni, quasi automatici codici di comportamento fondati sull'identificazione dell'avversario"¹⁰. Ed ancora, l'autocontrollo proletario rispecchia la determinazione profonda delle intenzioni politiche ma anche l'interiorizzazione della disciplina pianificata della realtà industriale, mentre le espressioni sorridenti dei lavoratori di fronte al fotografo ed il loro abbigliamento domenicale testimoniano che lo sciopero è ancora sentito come una sorta di "festa del proletariato", celebrazione della sua prossima emancipazione.

Ma è soprattutto il volume di Accornero, Lucas e Sapelli che, arricchito da un saggio di Quintavalle, rappresenta la più ricca testimonianza di quanto la fotografia possa offrire alla ricostruzione storiografica e che fornisce importanti chiavi di lettura per

comprendere anche il materiale fotografico presentato nella più recente pubblicazione della Cgil. Oltre agli elementi già evidenziati (evoluzione della forza lavoro, collegialità e partecipazione di massa) la fotografia documenta la matrice borghese delle immagini popolari (si pensi alla omogeneità strutturale delle riprese dei gruppi imprenditoriali e di quelli dei dirigenti sindacali) ma anche una sostanziale mancanza di differenziazione iconografica tra il proletariato urbano e quello contadino; conferma la forte partecipazione femminile alle lotte contadine, ma, soprattutto, evidenzia alcuni processi come l'evoluzione dell'abbigliamento operaio dal vestito da lavoro, copricato incluso, alla tuta o la variazione del tempo del lavoro scandito prima dalle sirene e poi dagli orologi collegati a congegni elettrici di timbratura dei cartellini. Evidenti anche gli effetti della razionalizzazione dei processi produttivi e della militarizzazione della forza lavoro sempre più femminilizzata di fronte allo sforzo produttivo richiesto per la Grande guerra. Né, infine, si può passare sotto silenzio la sostanziale estraneità sia della committenza che dell'operatore fotografico alla classe operaia. Tale estraneità si riflette chiaramente nel diverso peso dato agli elementi (uomo-macchina) costitutivi della realtà industriale. Da questo particolare punto di vista, quasi che fosse una cartina di tornasole, è, anzi, possibile ricostruire i rapporti di forza tra le classi e la loro evoluzione nel corso di ottant'anni di storia nazionale. Non sfuggirà, infatti, che le prime immagini degli interni industriali sono rigorosamente costruite e, quindi, ideologicamente segnate: "in alcuni casi viene lasciato libero dagli operai il primo piano con le macchine, in altri gli operai sono costretti ad una simbolica immobilità [...]; sempre, comunque,

⁹ G. Berta, *Prefazione*, cit., p. III.

¹⁰ G. Berta, *Prefazione*, cit., p. IV.

la ripresa dell'interno prevede una veduta [...] nella quale le figure [umane] sono funzioni delle macchine il cui lavoro [...] deve essere il protagonista"¹¹. Se in età liberale l'immagine dell'operaio non trova un suo autonomo spazio iconografico, durante il fascismo va incontro ad una vera e propria rimozione, schiacciata com'è tra l'esaltazione del mondo rurale ed il timore per il potenziale eversivo di cui è portatrice¹². Sarà solo a partire dalla seconda metà degli anni trenta che, sull'onda degli avvenimenti bellistici, si avrà una ripresa della celebrazione futurista della tecnologia ma sempre assolutamente slegata da qualsiasi riferimento alla realtà operaia. Il mito della guerra tecnologica impone di rappresentare le fabbriche, i loro macchinari, i loro prodotti con uno stile che risente delle influenze del costruttivismo russo ma che, come abbiamo già avuto modo di scrivere, lascia gli operai "confinati sullo sfondo, presenze del tutto accessorie che finiscono col confondersi con l'ambiente circostante"¹³. E la valenza ideologica di queste scelte è facilmente comprensibile se solo si confrontino le immagini, poche ma significative, della classe operaia nei giorni dell' "occupazione delle fabbriche": la centralità non è più delle macchine ma dell'uomo, degli operai che, abbandonati i macchinari e l'ordine imposto dalla produzione industriale, si fanno ritrarre in gruppo o, comunque, in posizioni non funzionali alla macchina, con una gestualità che assume connotazioni politicamente eversive¹⁴. Queste foto restano, tuttavia, un caso isolato e per vent'anni le immagini del mondo del lavoro diffuse dal regime saranno segnate dai miti dell'ordine e della produttività, della

gerarchia interna tanto alla famiglia quanto alla fabbrica e alla società, dall'esaltazione della potenza e dello scontro bellico, dalla sempre più evidente militarizzazione dell'eroe positivo. Uno stile, una retorica che con le sue riprese dal basso o in diagonale, con il suo sovradimensionamento o allontanamento prospettico (l'effetto "rotaia") non rappresenta certo una novità semantico-strutturale o una prerogativa dello stile fascista ma che trova una sua funzionalità politica specifica nel momento in cui resta l'unica forma di rappresentazione largamente fruita senza il timore di essere smentita da retoriche alternative demitizzanti.

Bisognerà, dunque, attendere il dopoguerra, i primi anni del dopoguerra, per avere una modificazione dei rapporti di forza tra le classi ed una riappropriazione, per il proletariato, della propria immagine. Attraverso il lavoro di Patellani (o di Pinna per il mondo contadino) il ritorno alla fabbrica significa anche un rovesciamento dei rapporti tra i suoi elementi: non sono più ritratti i macchinari ma il singolo operaio, la sua azione, la sua opera mentre, sullo sfondo, la macchina è in chiara funzione dell'uomo. Un interesse per i proletari che va oltre il mondo del lavoro e li segue, fuori da ogni ritualità, nei piccoli gesti, nei vari momenti della vita quotidiana. Una lezione che sarà ripresa dai *free-lance* degli anni sessanta e settanta che, lontani anche dalla retorica operaista, daranno vita ad un impegno civile non teso a documentare una inesistente carica rivoluzionaria della classe operaia quanto le contraddizioni del sistema capitalistico, le sue nuove forme di alienazione. Il che, a livello iconografico, significa, tra l'altro, meno

¹¹ A.C. Quintavalle, *Il lavoro e la fotografia*, in A. Accornero, U. Lucas, G. Sapelli, *Storia fotografica*, cit., p. 318.

¹² Pur mancando studi specifici tale ipotesi di lettura è avanzata da G. Bollati, *Nota su fotografia e storia*, in C. Bertelli, G. Bollati, *L'immagine fotografica*, cit., pp. 52-53 e ripresa da I. Zannier, *Storia fotografica del lavoro*, cit., p. 254.

¹³ R. Messina, *L'immagine della guerra nelle riviste illustrate 1941-1943*, "Italia contemporanea", 1986, n. 164.

¹⁴ A.C. Quintavalle, *Il lavoro e la fotografia*, cit., p. 322.

“quarto stato” che avanza, meno attenzione alle masse, al numero dei manifestanti e ricerca, invece, dei dettagli: un particolare striscione, un singolo volto che possa, in qualche modo, assumere una valenza simbolica.

Meno complesso, dal punto di vista metodologico, è l'approccio al volume di Pezzino che, raccogliendo quasi esclusivamente fotografie scattate dallo stesso autore, ci permette qualche considerazione di tipo “filologico”. Infatti non solo possiamo ricondurre il materiale proposto ad omogeneità di emittenza e contenuti ma disponiamo anche di sufficienti informazioni relative all'uso che di tali immagini si è fatto: alcune sono servite per realizzare manifesti, supportare articoli di giornale o volantini diretti ai lavoratori; altre ancora, ed è questo un uso particolarmente rilevante, sono state utilizzate per creare “filmine”, cioè una serie di fotogrammi su un dato tema, con didascalie impresse come sottotitoli, da proiettare su grandi lenzuola nelle riunioni di cortile o di quartiere soprattutto durante le campagne elettorali, quando ancora la televisione non era diffusa e la fruizione di immagini non era un dato scontato. Dunque, immagini a forte valenza ideologica in cui l'investimento di valori, tuttavia, non è compiuto esclusivamente a posteriori, all'atto della diffusione e del consumo, ma investe anche e soprattutto il momento della produzione, dello scatto.

Pezzino, infatti, è ben lontano dall'essere un osservatore imparziale e distaccato rispetto al proprio oggetto. Egli, segretario provinciale dei giovani comunisti prima e dirigente della locale Camera del lavoro poi, è chiamato in prima persona ad organizzare e dirigere le occupazioni dei latifondi dal 1949 al 1956. Non usa certo la fotografia per fini artistici ma neanche è impegnato in operazioni di recupero di tipo antropologico¹⁵. Obiettivo non è, non può esserlo né vuole esserlo: partecipa agli avvenimenti, vuole “documentare — a caldo — una fatica, una sofferenza, un momento di ribellione collettiva contro lo stato delle cose [...], denunciare le condizioni di inenarrabile miseria esistenti” o la minacciosa presenza della polizia di Scelba¹⁶. A noi non resta che chiederci qual era la tradizione, la cultura fotografica a cui poteva rifarsi e misurare lo scarto da essa in modo da determinare, anche in riferimento allo specifico codice visivo, la valenza ideologica della sua produzione.

Il mondo contadino aveva già un suo spazio iconografico che, sebbene segnato da una lettura non sempre in chiave positiva (si pensi alle foto sul brigantaggio o alle tipologie del Lombroso¹⁷), aveva conosciuto, dopo l'osservazione verista¹⁸, un crescente processo di idealizzazione che trova il suo apice nel ruralismo fascista¹⁹. Robustezza fisica e gioia di vivere, adesione festante al regime e fattiva presenza dei suoi organi assistenziali

¹⁵ Oltre ai lavori ormai classici di Ando Gilardi e Franco Pinna al seguito di Ernesto De Martino o a quelli di Luigi Croceni che illustrò con 118 immagini *Conversazioni in Sicilia* di Vittorini, si veda il più recente Giuseppe Giarrizzo, Fosco Maraini, *Civiltà contadina*, Bari, De Donato, 1980.

¹⁶ F. Pezzino, *Il lavoro e la lotta*, cit., p. 29.

¹⁷ Per un inquadramento generale cfr. C. Bertelli, G. Bollati, *L'immagine fotografica*, cit., pp. 27-28; 38-40; 70-72; 72-76. Sul brigantaggio cfr. anche Ugo Di Pace, *La fotografia*, in Aa.Vv., *Brigantaggio, lealismo, repressione nel Mezzogiorno 1860-1870*, Napoli, ed. Macchiaroli, 1984.

¹⁸ C. Bertelli, *La fedeltà incostante*, in *L'immagine fotografica*, cit., pp. 91-92.

¹⁹ Esempi di fotografia “rurale” del fascismo si trovano in R. De Felice, L. Goglia, *Storia fotografica del fascismo*, cit., cap. III, foto nn. 3; 45-67; C. Bertelli, G. Bollati, *L'immagine fotografica*, cit., foto n. 404; Denis Mack Smith, *Mussolini*, Milano, Rizzoli, 1981, appendice fotografica; Dino Biondi, *La fabbrica del duce*, Firenze, Vallecchi, 1973, appendice fotografica; “Annali di storia pavese”, 1986, nn. 12-13, pp. 313-340.

e ricreativi, rapporto privilegiato con il Duce, crescente meccanizzazione, bonifica e colonizzazione di nuove terre sono i temi ricorrenti dell'iconografia contadina. Essi saranno riassunti ed amplificati nella "battaglia del grano" che, lontana dal restare circoscritta alle aree agricole, permea di sé anche i ritmi della liturgia di partito nei grandi centri urbani come Milano²⁰, sviluppandosi ininterrottamente nel corso degli anni trenta e ridefinendosi in termini di "grano per la vittoria" con l'approssimarsi del conflitto mondiale. Pezzino ha presente tutto questo così come ha presente tutti gli altri *topos* dell'iconografia ufficiale del regime talvolta risentendone, soprattutto dal punto di vista dei canoni espressivi, nella propria lettura degli avvenimenti. Il suo volume si apre con le immagini della miseria esistente a Catania nel dopoguerra. Dietro le case squarciate dalle bombe, dietro le immagini di ragazzi senza scarpe, coperti di stracci e costretti a dormire per strada (foto pp. 71-76) si legge chiaramente la condanna del fascismo e della sua politica apportatrice prima di miseria (sottosalario generalizzato, violazione dei contratti di lavoro, evasione dagli obblighi assicurativi e previdenziali) e, poi, di morte e distruzione. A queste fotografie di ragazzi abbandonati a se stessi, costretti a vagabondare per la città senza una meta, senza un progetto di riscatto, si contrappongono quelle seguenti dei giovani che, qualche anno dopo, inquadrati nelle nuove organizzazioni sindacali, partecipano alla Costituente siciliana per la terra (1948). Pezzino riprende il convoglio ferroviario costituito da soli vagoni merci che da Catania aveva trasferito i contadini a Palermo (foto pp. 79-83). Le sue immagini colgono con forza il contrasto tra gli spazi angusti dei vagoni gremiti dai

manifestanti e la determinazione di quegli uomini decisi a rivendicare i propri diritti anche dopo l'eccidio di Portella delle Ginestre, né tralasciano di rendere quella particolare atmosfera di allegria ed ottimismo che, secondo una consolidata tradizione popolare, fa dello sciopero una "festa proletaria" (foto p. 82, *I contadini di Adrano portano una loro fanfara*). Di particolare vigore sono i ritratti, in genere a mezzo busto, di alcuni partecipanti al comizio conclusivo dei lavori della Costituente di Palermo. Nel riprendere una pubblica manifestazione Pezzino rifiuta chiaramente la retorica delle "masse oceaniche" e, attraverso un magistrale uso dello "sfocato selettivo", isola dalla folla due o tre soggetti e ce li restituisce in tutta la loro sostanza umana come simboli dell'intera categoria (foto pp. 87-91). Il modello iconografico a cui si rifà è, semmai, Giovanni Verga²¹. Entrambi danno un'inquadratura a mezzo busto e tendono a riprendere contemporaneamente più di un soggetto in piccoli gruppi, quasi a non voler spezzare, neanche visivamente, i legami di solidarietà sentiti come caratteristici del mondo contadino.

Ma, soprattutto, la scelta dei soggetti è, dal punto di vista etnico, fortemente connotata. Nell'individuare i propri soggetti, Pezzino non tende ad idealizzare o ad uniformare a modelli standard nazionali l'immagine del contadino ma anzi, attraverso un uso attento della luce naturale (non controbilanciata da appositi schermi o flash) talvolta fortemente lateralizzata, esalta i tratti somatici più peculiari, mentre la prevalenza dei toni grigi e scuri conferisce all'immagine un'atmosfera drammatica a specchio delle sofferenze di cui ogni ruga del volto è portatrice ed evita, al contempo, ogni possibile

²⁰ Archivio Publifoto, Milano, 1935, n. 4761; Milano, 715022/2; 100006/74; Milano, 1941, n. 100012; Milano, 1942, busta "Milano in guerra"; Archivio Farabolafoto, Milano, 1942, n. 901055; Archivio Cesare Colombo, Milano, 1942, n. 1653.

²¹ C. Bertelli, G. Bollati, *L'immagine fotografica*, cit., foto nn. 132-137.

cedimento alla ritrattistica idillico-pittorica²². Sullo stesso registro si muovono alcune fotografie delle elezioni politiche e della manifestazione giovanile antifascista del 1948 (foto pp. 95-120) anche se, ovviamente, il tema strettamente politico spinge verso una maggiore attenzione a striscioni e cartelloni i cui slogan paiono essere i veri soggetti della fotografia. Ricompaiono le foto delle "masse" presenti ai comizi (foto pp. 100, 118) riprese con prospettiva frontale dall'alto che, secondo schemi ampiamente collaudati dal regime fascista, tende ad esaltare la quantità (più che la qualità) dei partecipanti, sia per darne notizia sia per amplificarne l'effetto attraverso i canali di divulgazione e propaganda del partito. Meno agiografico, invece, il ritratto dell'oratore, Togliatti, ripreso lateralmente a tre quarti. Pezzino ha, infatti, rinunciato alla eroicizzante ripresa dal basso ma, collocandosi con la macchina fotografica alla stessa altezza del soggetto, ci restituisce un'immagine di Togliatti estremamente serena, affabile, lontana da atteggiamenti declamatori.

Il volume presenta, poi, due sezioni dedicate a pescatori ed operai (foto pp. 123-162) che, per quanto includano immagini molto curate dal punto di vista estetico-formale, testimoniando così il grado di maturità espressiva dell'autore, restano slegate dal nucleo centrale del volume, che è il mondo contadino e la sua lotta. Equilibrate nei toni, perfettamente inquadrare, fortemente suggestive ed evocative, queste immagini sembrano, tuttavia, giustapposte al volume più per una razionale volontà di completezza documentaria che per una sostanziale aderenza al tema dominante. Seguono altre immagini tese a rappresentare varie categorie del mondo del lavoro: pastori, contadini, boscaioli, raccoglitori di cotone dove la ri-

cerca estetica prende ancora il sopravvento rispetto alle finalità documentarie. Certo a Pezzino non sfugge la inconsistente o precaria meccanizzazione della campagna (foto pp. 165-167; 177-178) né il massiccio impiego di manodopera minorile (foto pp. 173-175), a smitizzare alcuni luoghi comuni del ventennio. E, tuttavia, altre immagini di "giovane zappatore" o di mietitori (foto pp. 170, 176, 179), per la ripresa dal basso, per la simbolica gestualità in cui sono fissati i soggetti, si collocano a metà strada tra la sentita partecipazione e la romantica esaltazione. Ma il Pezzino migliore si trova anche in queste pagine e dà prova di una sorprendente capacità di penetrazione psicologica. Si confrontino, ad esempio, i due ritratti a pagina 171 e 172. Il primo è un *Coltivatore diretto di Zafferana*. Egli mostra nelle rughe di una pelle cotta dal sole la chiara matrice contadina ma, al contempo, non solo il suo abbigliamento (camicia, cravatta e gilet) ma la stessa attenzione dedicata ai capelli ben pettinati, ai baffi folti ma non eccessivi, alla barba lunga ma curata, testimonia la dignità e l'orgoglio dei piccoli proprietari. Egli, nell'immaginario collettivo del tempo, e molto probabilmente anche in quello di Pezzino, rappresenta il modello ideale di contadino profondamente legato al proprio lavoro certamente duro ma non asservito, umiliato, espropriato continuamente dei suoi frutti. Il secondo ritratto, invece, è di un vecchio *Contadino della Piana di Catania*. È ripreso lateralmente a tre quarti, ad altezza frontale, con lo sguardo rivolto verso l'obiettivo mentre sorride con dolce semplicità. Il suo abbigliamento (classico berretto e camicia senza colletto appena sbottonata) ci riporta ad un mondo di quotidiano lavoro mentre lo sfondo, leggermente sfocato ma ancora leggibile, è rappresentato da una distesa di ter-

²² P. Costantini, I. Zannier, *Luci ed ombre. Gli annuari della fotografia artistica italiana 1923-1934*, Firenze, Fratelli Alinari, 1987, tav. XXX, 1925; tav. XXXIX, 1928; tavv. XXXIII e XLI, 1934.

ra appena rimossa e pronta per la semina. Ma è soprattutto la particolare collocazione dell'uomo, sul margine sinistro della fotografia, il suo porsi con il viso verso il fotografo ma con l'asse delle spalle proteso verso il campo, a suggerire la forte relazione tra i due elementi del fotogramma e a spingere il lettore a cogliere nel suo sorriso non tanto il compiacimento per essere fotografato quanto il segno di un legame, di un orgoglio, di un'aspirazione verso quella terra che riempie il resto dell'immagine.

Infine, il volume ritorna al tema della lotta per la terra proponendo numerose immagini delle occupazioni delle terre, prima per ottenere la legge di riforma agraria, poi per vederla attuata contro le resistenze e le applicazioni riduttive di un apparato statale più sensibile alle pressioni dei ceti egemoni che agli elementari sentimenti di giustizia sociale. La miseria dei contadini che vivevano nella Ducea di Nelson, per essere rappresentata, non ha bisogno di molte immagini: una fotografia dei soli piedi di un contadino (foto p. 216) è sufficiente per vedere, nelle pezze che li avvolgono, il simbolo della miseria e dello sfruttamento secolare. Il documento fotografico diventa interpretazione umana grazie ad una grande capacità di sintesi, alla capacità di ridurre al minimo gli elementi proprio per essere tanto più forte nella carica simbolica quanto più essenziale nella composizione dell'immagine, secondo una tecnica già magistralmente sperimentata da Alfred Eisenstaedt con i *Piedi di un soldato etiopico*, 1935. Vi sono, poi, le fotografie dei comizi (pp. 242-245; 266-267; 293-297; 320-324); numerose, a testimoniare l'importanza che assume il momento politico nella visione che Pezzino ha degli avvenimenti. L'oratore parla sempre attorniato dai manifestanti e, per quanto la sua centralità funzionale trovi il corrispettivo visivo nella collocazione al centro del fotogramma, queste immagini danno una sensazione di viva partecipazione e paiono lontane sia da una scontata accentuazione delle masse radunate che da una rituale esal-

tazione del dirigente politico. Pezzino evita le panoramiche dall'alto e ci dà, semmai, qualche ritratto ravvicinato dell'uditorio; non gli interessa esaltare il numero dei partecipanti ma la viva attenzione che emerge dal loro sguardo (p. 296). Il comizio cessa, così, di essere un momento preconstituito e finalizzato all'autocelebrazione per diventare incontro partecipato in cui prendere coscienza ed organizzarsi. Altre immagini, invece, si presentano legate a stereotipi visivi piuttosto abusati. È il caso delle schiere di contadini in marcia per l'occupazione delle terre di Mineo (pp. 227-228; 281), che con il loro procedere perfettamente allineati ricordano l'epica solennità de *Il quarto stato* secondo il modello iconografico di Pellizza da Volpedo.

Pezzino va, dunque, collocato tra le espressioni più autentiche del neorealismo fotografico. Ad esso lo accomuna non solo la tematica meridionalista ma soprattutto la dimensione politica del suo impegno. La sua è una partecipazione sollecita, un imperativo morale che non può essere confuso né con un professionale esercizio di curiosità fotografica né, tantomeno, con un'asettica e scientifica ricerca antropologica. Come nel caso dei migliori esempi nazionali ed internazionali (quelli di Patelloni, Pinna e della Farm Security Administration, per intenderci) la sua produzione fotografica, anche se talvolta può non liberarsi del tutto dagli schemi dell'iconografia contadina e proletaria, anche se talvolta la concezione del fotografo come interprete privilegiato di una realtà che solo a lui è dato di conoscere può prendergli la mano e condurlo ad un eccesso di simbolismo che rasenta il compiaciuto estetismo (pp. 123-125), la sua produzione — dicevamo — nella maggioranza dei casi si rivela documento penetrante della realtà contadina in uno dei momenti più significativi in cui la dimensione quotidiana del vivere viene colta e collegata al momento politico del riscatto e dell'emancipazione.

Raffaele Messina

Storia e pubblico

"Italia contemporanea" raccoglie qui alcuni contributi sul problema della diffusione delle conoscenze storiche e del ruolo che la storia svolge e può svolgere nella formazione della "cultura diffusa". Che la frontiera, la rigida separazione fra ricerca e divulgazione, fra la storia che si "produce" e quella che si "consuma", sia saltata in più punti, è oggi ammesso da molti. Anche *"Italia contemporanea"* — a provvisoria conclusione di un dibattito aperto nel 1987 sul tema delle riviste di storia contemporanea — ha rilevato, tra l'altro, come una concezione "autarchica" del lavoro dello storico non possa che confinare le riviste (e non solo queste) nel ruolo di spettatori, sia pure attenti e critici, di quanto avviene sul terreno del "consumo" di storia e del rapporto storia-pubblico, precludendo la possibilità di un intervento nella formazione del cosiddetto "senso comune" storico (Le riviste di storia fra 'scienza' e 'mercato', *"Italia contemporanea"*, 1987, n. 169). Nello stesso tempo, la crescente diffusione della domanda e dell'offerta sociale di sapere — prodotto della dilatazione dei canali di comunicazione e dell'innalzamento dei livelli della scolarità e delle aspettative sociali e culturali — costituisce un terreno sul quale divulgazione e didattica possono venire pensate insieme: da un lato, infatti, aumenta in durata e ampiezza l'"esposizione" media degli individui al sistema formativo, con l'allungamento dei cicli scolari e la tendenza al "rientro" in età post scolare (imponendo, così, di organizzare la proposta pedagogica e didattica sull'intero arco che va dalla scuola elementare alla formazione degli adulti, cfr. Maurizio Gusso, *Insegnamento della storia e curricolo verticale*, *"Italia contemporanea"*, 1988, n. 172); dall'altro, non vi è dubbio che la formazione-informazione erogata all'interno dei diversi segmenti dell'educazione formale non possa più aspirare al requisito dell'esclusività (posto che ciò sia mai avvenuto). Nel campo della formazione storica (ma non meno in quello della formazione scientifica) la "rosa" dei canali e dei segnali appare assai più ampia che nel passato, rendendo necessaria una considerazione globale dell'intero quadro della formazione diffusa, formale e "informale".

I contributi che seguono si propongono come momento di stimolo per una riflessione in questa direzione. Apre la rassegna Pietro Albonetti, le cui Considerazioni e immagini per la diffusione della storia esplorano il terreno di un dialogo possibile fra "storia" e "pubblico"; Ludovico Albert (*Insegnare storia agli adulti. Un'esperienza di educazione permanente mette a fuoco, a partire dalla ricca esperienza delle "150 ore", difficoltà e potenzialità della proposta formativa rivolta agli adulti con bassi livelli di scolarità, mentre Gabriella Machiavelli (Una nuova proposta di divulgazione. Scheda di lettura di "Storia e dossier")*) tratteggia il profilo di questa recente rivista di divulgazione storica.

Riproduciamo infine un documento — elaborato nel novembre 1988 dalla Commissione didattica dell'Insmli e dal Landis (presieduti rispettivamente da Teodoro Sala e Guido D'Agostino) ed inviato alla commissione di esperti che, in sede ministeriale, ha ripreso la discussione sui programmi di storia del biennio — nel quale vengono richiamati alcuni "punti fermi" pedagogici e didattici maturati nel dibattito sull'insegnamento della storia nella secondaria superiore, come contributo per fare sì che l'elaborazione di questo tema lasci le secche sulle quali si è arenata due anni orsono (cfr. *Insegnamento della storia e riforma del biennio*, *"Italia contemporanea"*, 1987, n. 166).

Considerazioni e immagini per la diffusione della storia

di Pietro Albonetti

Il tono troppo soggettivo di questo intervento ne fa una "lettera al direttore". Il confronto che "Italia contemporanea" ha aperto sulle riviste del settore ha destato in me pensieri non ancora ordinati intorno al posto che può avere oggi la storia nella cultura diffusa.

Nelle abitudini medie il consumo di storia è vicino ad altri consumi di passatempo. Nei due ultimi secoli col romanzo storico, la storia romanzata il *feuilleton* e poi il film e altre illustrazioni, l'interesse per la storia è stato quasi sempre occasione di divertimento. Ma anche tra il grande pubblico si è aggirato uno spiritello critico che ha mutato gusti e ha differenziato i consumi. È stato recentemente rappresentato un testo teatrale dove un gruppo di personaggi in cerca di ruolo finisce per entrare nei componenti della famiglia Mussolini: tra Pirandello e certi sceneggiati Tv l'idea mi è parsa arguta.

Ma ormai non è più utile (se mai lo è stato) lamentare l'invadenza corriva di Tv o altro. Si pone alla *scienza storica* il problema di un nuovo confronto col pubblico. Vista dal di fuori la storiografia può ancora apparire un organismo grave e dai movimenti lenti: dai profani rispettosamente le si riconosce una liturgia positivista e ottocentesca. La veste sacrale forse oggi sta cadendo. Gli storici al massimo sono *curatori* di opere, non *sciamani*. E tuttavia minime considerazioni sul lavoro storico bastano a convincere intorno al *know-how* che lo ha arricchito.

Quali attrezzi non si sono aggiunti da quando Jacob Burckhardt, più di un secolo fa, scriveva: "il nostro tempo è meglio dei precedenti attrezzato alla conoscenza del *passato* [...] Quale, però, è ora il nostro compito, nella enorme vastità degli studi storici che s'estendono a tutto il mondo visibile e spirituale, ampiamente oltrepassando ogni precedente concetto di *storia*?".

Per di più i nuovi mezzi di rapporto col pubblico sollecitano le regole basilari dello storico a prove spericolate. Questo non ha portato a una corruzione del pubblico. Anzi, spesso è il consumatore di trame romanzesche a pretendere che i documenti storici siano reliquie vere in sé. Più difficile è l'osservanza delle regole da parte del produttore. In un tempo in cui si trovano materiali tanto negli archivi pubblici quanto negli inconsci privati si può esigere che lo storico sia più fermo del romanziere, ma il trattamento dei documenti è inevitabilmente diventato uno spazio di manovra più largo. Sempre di meno la verità si trova in semplici fatti, già dati. Lo spazio di manovra tuttavia non esclude il rispetto degli incastri. Nel gioco del *puzzle* della storiografia si trovano buoni, mediocri e cattivi giocatori. Forse il pubblico apprezza ancora limitatamente queste differenze; oppure apprezza un *puzzle* romanzesco e meno uno storico.

Se Auschwitz imponeva il silenzio ai poeti, all'antifascismo spettava di ridare ragioni alla storia di tutti e non solo di parte, trova-

re spiegazioni per superare il baratro. La guerra aveva portato a distinzioni elementari il sentimento antifascista e non fu facile a quella parte dell'antifascismo, che nelle prime interpretazioni aveva intravisto questioni più profonde, diffondere istituzioni di ricerca trepide di non scambiare per immunità definitiva la remissione della peste più flagellante. L'antifascismo sarà sempre una scelta morale, ma su un asse di conoscenza incessante. Bisogna tenere la posizione ogni giorno.

Nell'intervento redazionale *Le riviste di storia fra 'scienza' e 'mercato'*, comparso su "Italia contemporanea"¹, non si tratta di ridiscutere di questa posizione largamente scontata. Nella situazione della storiografia italiana l'antifascismo, se non è un ospite gradito, è certamente il convitato di pietra. Ma al punto cui siamo giunti la storia contemporanea per farsi intendere più correttamente deve fare i conti con notevoli cambiamenti. Vorrei fare accenni a possibilità di presenza attiva nel cambiamento stesso.

Prendo per base l'ipotesi (*doxa* sarebbe il senso più corretto) che il pubblico sia coinvolto più di prima nel giro della cultura storica contemporanea. In questo coinvolgimento ritengo che la storiografia contemporanea, anche al di là dei calcoli di mercato, oggi abbia in Italia un numero di fruitori quale non c'è mai stato. Avrei difficoltà a descrivere il sistema, ma i fenomeni sono davanti a tutti. Infatti all'editoria scolastica e universitaria, alle grandi opere, alle collane, alle storie illustrate, alle mostre vanno aggiunte quote che si trovano nei quotidiani, nei periodici, in Tv, che si presentano spesso con i caratteri dello show (con conduttori showmen), quindi non per essere gradite a pochi. Ci fosse anche da tenere conto di un declino dei consumi "mirati" della saggistica storica degli anni passati è certo che il con-

sumo *en passant* è alto. Si potrà dire che questo mercato non fa la fortuna di molti, che, deterso il sudore, molti sforzi scientifici restano sconosciuti e molti anni di studio non danno diritto a nessuna patente e a nessun albo professionale, ma se si potesse quantificare il quadro appena accennato il tasso di storiografia che passa nella produzione e nel consumo culturale dovrebbe essere sorprendente. Se gli storici fossero una forte e solidale corporazione (come altre sono) potrebbero tenere molti garzoni a bottega. Ma l'arte della storia non ha statuti di corpo: tutto è liberamente incerto. Né la produzione per il mercato è sindacabile. Sarebbe già una prospettiva confortante se i mercuriali del mercato storiografico influenzassero positivamente didattica e ricerca. Si tenga conto che spesso le stesse figure si trovano nei due comparti (stavo per dire dipartimenti) e che quindi un discorso su floridezza e depressione comporta responsabilità comuni, o almeno un impegno più collegato. Potrebbe sembrare ingeneroso dire queste cose, in quanto tutti abbiamo accesso a pascoli liberi e comuni. Ma si finisce per agognare le riserve, i privilegi e invidiare chi li ha; e soprattutto sarebbe falso dire che l'attività scientifica tragga vantaggi dalle attuali tendenze all'impresa commerciale storiografica.

Una seconda ipotesi (di lavoro, perché in sé è un'ovvia constatazione) è che formazione e informazione sono al punto (o in un processo) di scosse e assestamenti. La storiografia contemporanea, che è pur cresciuta nella rivoluzione dell'informazione, non è abbastanza svincolata da vecchi palinsesti. Ora, come in un'agnizione teatrale, si auspica che abbia la fortuna di incontrare l'anima gemella. È un futuro incerto. Compagno i problemi sollevati dal rapporto tra ricerca storica e divulgazione, man mano che i pre-

¹ *Le riviste di storia fra 'scienza' e 'mercato'*, "Italia contemporanea", 1987, n. 169, pp. 5-15.

cedenti modi di scrivere storia si adeguano a nuovi linguaggi e ad altre trascrizioni. Mentre la divulgazione scientifica in generale sprizza salute da tutti i pori e viene da laboratori agguerriti, accuditi, sorvegliati e lautamente finanziati, la divulgazione *storica* non ha irrobustito né le strutture, né la fiducia degli addetti ai laboratori. La situazione non è disperata: la vecchia scienza storica non è tutta avvizzita e un matrimonio tecnologico potrebbe essere il suo tardivo manifesto d'avanguardia, il suo adeguamento ad una nuova funzione sociale. Non è soltanto per seguire il mercato: è la stessa forza dei mezzi che non si può rifiutare senza indebolirsi. Lo stesso pubblico ormai potrebbe non capire l'assenza organica degli storici e persuadersi che la storia è *archiviata* e attende solo di essere imbandita e servita dopo uno scotto in cucina o ricette più sapienti, secondo le opportunità. Se pochi ancora accedono a questi servizi e questa fase è ancora caratterizzata da una cattiva circolazione tra le varie stanze del sistema (scuola, università, editori, giornali, Tv), non si dovrebbe sprecare tempo in attesa di un tempo migliore. La ricchezza della storiografia democratica e antifascista ha bisogno di impianti anche piccoli, ma rinnovati, attraverso i quali rendere attuali rigore e abilità, nel *giuoco duro* dell'arena dei massmedia. La rivista che segue la storia dell'Italia contemporanea esprimerà un dinamismo culturale non gazzettiere, ma non estraneo all'attualità e al muoversi, rapido o lento, a volte umile e valoroso, del fronte della ricerca, con l'idea di cogliere nel miglior modo possibile quanto ci aiuta a *pensare* e a *leggere* il Paese. La carica degli aventi e la pressione delle trasformazioni sociali e culturali si avverte sulla stampa quotidiana, ma la sensibilità culturale di molti lettori è più profonda e più avanzata e la carta sotto la notizia sembra perfo-

rata da un ciottolo sottostante. È difficile provare questa sensazione a leggere rassegne di storia contemporanea.

Anche il successo di vendite e di pubblico andrebbe cercato. La prosperità soddisfatta di altri e il vanto di aver compiuto un lavoro serio e concreto², è una sorta di "uppercut" che non si può schivare come puri spiriti. La proiezione del successo di una rivista o di un gruppo è, volenti o nolenti, l'altra faccia di un'impresa storiografica che ha mezzi, mediatori e pubblico. Che rispondere ai profani? Che nell'ambito della scienza storica il vanto della concretezza può essere un'illusione, che l'illusione si sgonfia con la critica, che molta carta è destinata ad andare al macero? La difesa pur valida non sortisce gli effetti desiderati. Il successo è una componente non secondaria per molti addetti e per i profani. Anche tra gli storici il pubblico riconosce i suoi eroi in Tv. Non vorrei esprimere l'invidia dell'oscuro professore, né cadere nel cattivo umore non riuscendo a sbrogliarmi su questo punto importante, né dilungarmi sul rapporto tra scienza e divulgazione, che in storiografia non è discontinuo come nelle altre espressioni scientifiche e culturali. Se la storiografia politica e sociale si è dotata negli ultimi decenni di categorie complessive, proprio su queste nel momento più difficile di passaggio al pubblico si sono sentite le debolezze e le incertezze di uso. Ciò ha reso più difficile un compito: quello della conoscenza storica in un tempo di attenzione di massa. Molti hanno usato come mazze medievali categorie euristiche di innegabile utilità: per esempio totalitarismo, nazionalizzazione delle masse, consenso, ecc. Si è finito per coprire ciò che si doveva scoprire. Allora è meglio affidarsi alla ricchezza intera di una lingua e cercare di farsi capire, senza rinunciare alla complessità e alla valutazione dei fatti in ordine a un più profondo

² R.d.f., *Quindici anni*, "Storia contemporanea", 1984, n. 6, pp. 1247-1254.

scioglimento della verità, per il bene di tutti, nostro e di chi ci segue. Penso quindi ai modi coi quali stabilire piacevoli e confidenti confronti nella popolosa terra nuova che ho immaginato.

C'è oggi estensione e avvicinamento tra le aree dell'informazione quotidiana e della storia, fino al corto circuito tra storia e notizia. Ogni giorno, come in una continua evocazione celebrativa, la storia presenta i suoi beni culturali a tutti. La *querelle* politica apre istruttorie su fatti e personaggi, dalla rivoluzione francese ai nostri giorni. La notizia storica è forse un balsamo per la vita quotidiana? Questo bersaglio mobile nel passato (o saccheggio del passato) in che modo muterà il sentimento del tempo perduto delle masse alfabetizzate? Se ci sono queste scorribande sul territorio della storia non è da escludere una fase pionieristica di banditi, di saloon e di sceriffi.

Nella scuola, nell'università e in altri luoghi deputati sono molti invece i lavoratori della storia colpiti da sindrome di clausura e affondati nelle sabbie mobili della frustrazione didattica e culturale. La storia li abbandona per i mercati deregolati metropolitani e per altre strade dove si può vendere a impresari nazionali, regionali, provinciali e comunali. Non è facile trovare le altre paghe per il lezzo. Spesso è lavoro occasionale, supertassato da Iva, Irpef e Inps. Non dico nulla di nuovo se accenno alla depressione di energie intellettuali dentro e fuori della scuola. Restano a galla in pochi dopo gare sfibranti e non sempre corrette. Diventa un miraggio il mestiere, non dirò dello storico, ma del professore che insegna storia. Chi si sente ormai di invitare alla storia nella scuola, quando anche il doppio gradino del dottorato di ricerca è un traguardo di incerta prospettiva? L'attuale reclutamento universitario non concede speranze. Che almeno

studio e ricerca valgano per gareggiare all'esterno nella corsa del terziario!

Così siamo risospinti dai venti dei mass media, del mercato, della politica scolastica in mezzo alla cultura generale di questa società. Lì il grosso del pubblico, per riprendere una questione iniziale, preferisce ancora la storia degli eroi e dei loro intimi segreti? È questa la struttura infinita della curiosità pubblica? Il padre Erodoto cominciò con un pezzo straordinario: vi ricordate la storia di re Candaule, di sua moglie e di Gige che l'aveva vista nuda? Perché allora non provare una microstoria Petacci-Mussolini che non è ancora stata scritta? Propongono di attenuare un poco l'austerità di Tuciddide, che infatti era consapevole di perdere pubblico: "L'assenza del romanzesco dalla mia storia temo che ne diminuirà un poco l'interesse; ma se essa verrà giudicata utile da quei ricercatori che desiderano una conoscenza esatta del passato come aiuto all'interpretazione dell'avvenire, che, nell'ordine delle cose umane, deve somigliare a quello, se pure non lo rifletta, io mi terrò pago. La mia storia è stata scritta perché sia un acquisto per tutti i tempi, e non una semplice mostra di un'ora effimera"³. Potremmo derivare dai due capostipiti un nuovo compromesso, senza scendere alle storie da rotocalco o salire su un monumento.

Siamo ritornati al punto: come scrivere storia per piacere al lettore senza compiacerlo. Tra gli esempi proporrei pagine di Marx e di Engels (di altri democratici e anche di reazionari dell'Ottocento): interpreti di drammi storici nella grande epoca del romanzo. Ma nulla si può ripetere. Dobbiamo inventare le nostre forme. Forse bisognerebbe pensare a forme più leggere. La leggerezza è una categoria (stilistica e essenziale) avanzata anche recentemente da romanzieri. La storiografia dovrebbe alleggerirsi mate-

³ Tuciddide, *La guerra del Peloponneso*, I, 22.

rialmente e spiritualmente. E invece pur essendo così contigua e qualche volta mescolata all'opera letteraria, raramente ne ha condiviso tensioni espressive e narrative. E, d'altra parte, quel pubblico che potrebbe essere nostro ha sicuramente esperienza di romanzi, di gialli, di "casi" politici, di fantascienza, di cinema e forse anche di musica e di poesia e percepisce i modi della cultura del tempo che una legnosa storiografia rifiuta. Si tratta di adeguare la moda della storia in questa società ormai unificata dalle proposte culturali (abbigliamento, vacanze, cibi, viaggi: sia pure goduti con diversi mezzi). La scolarizzazione non ha portato tutti all'università, ma chi si è fermato non è tornato al folklore: tanto chi giuoca al biliardo in un bar come chi scrive la tesi di laurea sul proprio Comune durante il fascismo possono parlare i medesimi linguaggi ed avere la stessa esperienza moderna, come non era mai stato. Di fronte a questa permeabilità culturale è più increscioso se gli stessi due ragazzi (quello del bar e quello della tesi) si trovano il giorno dopo uno in fabbrica (o in altro dei tanti nuovi lavori, quando il lavoro c'è) e l'altro in biblioteca, distanziati artificialmente anche dal linguaggio dei libri di storia. Uguaglianze e disuguaglianze sono diventate culturalmente fungibili.

Ma anche questi sembreranno esempi marginali e che il dato che conta resti quello del pubblico affezionato alla storia come carosello di fatti sensazionali, scettico di fronte alle spiegazioni "scientifiche". Questa maggioranza potrebbe parere il maggior depositario della teoria dell'immobilità della storia e per questo si appassionerebbe alla superficie delle vicende. Ma non è così. Gli effetti delle esperienze culturali nuove producono movimenti nella presunta fissità, inenunciabili anche quando la gente non viene ai nostri appuntamenti e si muove a zig-zag.

L'idea di movimento storico ha toccato l'esperienza di tutti nel Novecento, eppure le generazioni non si consegnano i testimoni (i bastoncini delle corse a staffetta) di questo processo. Sono condizionate di più dal potere in atto e dalla vita che vivono. Via via la riflessione sulla storia può anche essere espulsa. L'emarginazione si ripercuote nella stessa esperienza della scuola: non pochi laureati in storia sono disposti a prendere al volo un qualsiasi assorbimento nelle retrovie della cultura.

In questo defilarsi il senso della storia è distante, non aderente al travaglio del tempo anche se qualcuno continua a vedere fiorire la propria "storia".

Un'avventura come la discesa del fiume nel film di Huston *La regina d'Africa* (o altre analoghe sortite), mi sembra un apologo di salvezza: affidarsi ai rischi di una leggera imbarcazione per affrontare cateratte, scogli e coccodrilli, che sono la natura pesante di molta produzione storica. Molta storiografia sbarra la strada alla cultura come un autocarro di traverso. Attorno si può passare solo a piedi e con qualche mezzo leggero. Così forse la storiografia sul fascismo si è arenata ad una svolta secca della nostra storia recente ed ha finito per interessare sempre di meno la "strana" cultura dell'ultima generazione.

In meno di duecento pagine, nel racconto intitolato *La sparizione*⁴, lo scrittore russo Trifonov descrive aspetti della vita della gente nella Russia degli anni trenta con un'incisività che potrebbe soddisfare nel lettore di romanzi anche il bisogno di verità storica. Sarebbe facile rispondere che invece la ricerca storica va diritta a questo bisogno di verità e che per questo è disposta a rinunciare anche ad una buona prosa. Ma non sarà la sua pretesa di freddezza scientifica che dà il passo non solo alla falsità, ma anche alla bol-

⁴ Jury Trifonov, *La sparizione e altri racconti*, a cura di Lucetta Negarville, Roma, Editori Riuniti, 1988.

saggine? Paradossalmente, nonostante fonti e documenti, può essere infondata e noiosa.

Ora, rispetto alla funzione e all'ampiezza che i massmedia hanno assunto, la storiografia si trova di fronte a rischi nuovi: collaudi e verifiche possono essere più ricchi ma anche più fumosi. È il campo espressivo che si è enormemente dilatato. Questa è la grande variante. Non semplicemente tecnologia. Masse e massmedia insieme convivono in quella storia dove la storiografia ha da sudare le sette camicie per organizzare la ricerca scientifica e cercare nuova udienza. Non si può fare il confronto con altre scienze. La nostra ricerca è aperta su uomini società e politiche del nostro tempo. L'esigenza di un rapporto nuovo tra la ricerca e la sua pubblicità allargata è crescente. Su questo rapporto fondamentale potrebbe rinnovarsi una rivista di storia contemporanea.

A mio parere la discussione dovrebbe continuare di qui e cercare di superare i binomi scienza e mercato, scienza e divulgazione. Si tratterebbe di capire, tra l'altro, perché sono sospesi nella cultura e nella politica quotidiana miriadi di frammenti storiografici, "scandali storici" (che appaiono e scompaiono come meteoriti) e "revisioni" più imponenti. Si vorrebbe costruire una sorta di antenna parabolica per potere avere osservazioni collegate tra ricerca storica e storia in atto.

Di fronte a certi esiti storiografici è stato richiamato il gobettiano esame di coscienza della nazione come un indirizzo di lavoro da riprendere. Ma chi si accorgerà degli scavi che continuano se non ci sarà un'attenzione culturale attuale che giustifichi l'interesse per le notizie dagli scavi? In questi ultimi vent'anni ricercatori, intellettuali, testimoni legati a esperienze sociali e politiche nuove, hanno frantumato la storiografia in tante direzioni, secondo i fermenti e le tensioni dei movimenti e delle emergenze. Si è formato un pubblico diverso, che ha optato anche per interessi culturali "senza storia". Qualche psicanalista sostiene che anche il nostro inconscio è un luogo che ospita storie e non-storie. Lo storico dovrà adottare atti comunicativi e dialogare anche con la sua negazione. Senza escludere lo *charme* della narrazione, si può proporre la storia come un dialogo col pubblico. Un pubblico non di rado disinvolto, libero e di gusti personali che meriterebbe di trovare in libreria o in edicola una rivista di storia contemporanea che fosse dentro la sua esperienza. L'Ottantotto non è semplicemente vent'anni dopo. L'acquisto di leggerezza, prima invocato, si ispirava al desiderio di non gravare inerti su disperazioni e speranze nella storia che muta sempre.

Pietro Albonetti

Insegnare storia agli adulti Un'esperienza di educazione permanente

di Ludovico Albert

I Corsi sperimentali di scuola media per lavoratori, più comunemente noti come "150 ore", fanno parte della scuola italiana da ben quindici anni. Si tratta di un mondo ormai poco conosciuto ai non specialisti, rispetto al quale in genere prevalgono atteggiamenti dettati dall'affettività. Si va da chi sostiene che "sono finite" (esaurite come serbatoio di allievi e come esperienza innovativa) a chi continua a difenderle come oasi di cultura "nuova" nel panorama immutabile della scuola italiana. La condizione di apparente perenne sperimentality in cui esse sono relegate dal ministero della Pubblica istruzione rende inoltre problematico compiere un bilancio esaustivo dei risultati a cui si è giunti nell'insegnamento della storia.

La grande differenza tra gli allievi di oggi e quelli di ieri — nella composizione sociale, nell'età e nelle motivazioni all'apprendimento —, il mutamento del contesto politico e sociale, ma anche più in generale il consolidarsi di nuove forme di comunicazione nella nostra società tecnologica hanno condizionato profondamente le pratiche disciplinari, in particolare il ruolo delle discipline storico-sociali e il modo in cui esse sono insegnate. L'analisi di questi cambiamenti non può quindi essere disgiunta dal parallelo esame, sia della storia delle "150 ore", che del modo

diverso in cui i bisogni formativi degli adulti scarsamente scolarizzati si pongono oggi all'attenzione di questo settore della scuola italiana.

Un'esperienza in trasformazione

Alla loro nascita i corsi per lavoratori sono stati un'esperienza portatrice di forti istanze di trasformazione sociale. Quando nel 1973 i metalmeccanici inserirono nel loro contratto la clausola delle "150 ore" si trattava per le organizzazioni sindacali non solo di richiedere garanzie di nuove opportunità di studio per chi ne era stato privato in gioventù, ma anche e soprattutto di dare sbocco ad esperienze e bisogni largamente sentiti nel movimento operaio.

Quegli anni sono stati, infatti, segnati da un vasto dibattito, svoltosi in termini spesso nuovi, su temi quali l'organizzazione del lavoro, l'ambiente, le "riforme", che aveva come una delle sue caratteristiche peculiari l'intervento diretto dei lavoratori nei Consigli ma anche nei reparti. Di qui l'esigenza di una formazione culturale dei lavoratori che nello stesso tempo fosse capace di investire anche il mondo della cultura ufficiale, in primo luogo la scuola, vista come "il ca-

Questo testo trae origine dal contributo presentato dall'autore al convegno "Il curriculum di storia. Ricerche e proposte delle sezioni didattiche degli Istituti storici della resistenza", organizzato dall'Insmli e dal Landis di Bologna, Cesena, 10-13 marzo 1988.

nale attraverso il quale rispondere alla domanda di nuovo sapere che nasce dai luoghi di lavoro”¹. Un “nuovo sapere” che le “150 ore” avrebbero dovuto salvaguardare, difendere, arricchire.

Ciò che più colpisce chi consideri oggi quelle proposte non è tanto la loro forte caratterizzazione politica e ideale, che in quanto tale aveva sicuramente una funzione di stimolo e di orientamento, quanto la sottovalutazione di elementi soggettivi, culturali e istituzionali che si riteneva di potere superare grazie alla presenza taumaturgica della classe operaia. La committenza sindacale e la finalizzazione delle esperienze formative agli interessi degli operai sembravano consentire di legare esperienze di lotta, elaborazioni operaie, saperi specialistici e cultura istituzionalizzata, garantendo “non solo il diritto a sapere, ma a scegliersi un sapere e a gestirne l’apprendimento”².

Le forti aspettative di cambiamento, di costruire per sé e nella società un futuro diverso ponevano, con un intreccio spesso stimolante delle temporalità (futuro/passato/presente) e dei nessi tra biografia e società, l’insegnamento della storia come l’ “asse centrale” di questa nuova scuola e della rifondazione del sapere di cui si parlava³. Esso si realizzava, nelle esperienze più interessanti, in un percorso che, muovendo dal particolare concreto delle esperienze individuali, attraverso la “ricerca” su un tema specifico, si proponeva di giungere alla co-

noscenza della società contemporanea e in particolare dei grandi processi determinanti le condizioni di vita dei lavoratori⁴.

La motivazione politica come scorciatoia che permettesse di appropriarsi delle discipline, di tutte ma in particolare di quelle storico-sociali, fu un sogno comune a molti. I primi a rendersene conto furono gli insegnanti, coloro che in teoria avrebbero dovuto “mediare” tra i due saperi. Costoro da un lato si lamentavano dello scarso tempo a disposizione e dei testi troppo “difficili”, di difficoltà cioè legate più direttamente all’insufficiente possesso di abilità strumentali, e dall’altro iniziarono a rendersi conto degli scarsi risultati dal punto di vista culturale, della caduta nel contenutismo, nell’uso acritico di quei saperi specialistici di cui, in linea di principio, si rifiutava la rigida organizzazione disciplinare.

Il cambiamento del “clima politico”, il venir meno della committenza sindacale, il profondo mutamento dell’utenza che si apriva alle casalinghe e a quote consistenti di giovani espulsi dalla scuola dell’obbligo, alla fine degli anni settanta delegarono sempre più l’impostazione dei corsi agli insegnanti che ne erano coinvolti, peraltro nella più assoluta assenza del ministero della Pubblica Istruzione. Mentre in alcune situazioni⁵ la buona volontà degli insegnanti e un legame più solido con le istituzioni del movimento operaio consentivano lo sviluppo della ricerca e della sperimentazione didattica, in gene-

¹ Franco Marini, *Relazione al convegno nazionale “Le 150 ore e la strategia del sindacato”*, Roma, aprile 1975, in *Tre anni di 150 ore*, Milano, Cedos, 1977.

² Rossana Rossanda, *Dalla scuola operaia alla nuova società*, “Fabbrica e stato” e “Inchiesta”, numero unico, 1973.

³ Cfr. Aa.Vv., *Didattica delle 150 ore*, Roma, Editori Riuniti, 1976; Gabriella Rossetti Pepe, *La scuola delle 150 ore. Esperienze, documenti e verifiche*, Milano, Angeli, 1975; Maurizio Gusso, *Prefazione a Ludovico Albert*, Luisa Erlicher, *Spazio Tempo Lavoro. Guida per l’insegnante*, Torino, Loescher, 1987.

⁴ Si veda L. Erlicher, *La ricerca di una identità curricolare: due percorsi*, e Attilio Papparazzo, *L’area della formazione storico-sociale nel primo e secondo ciclo*, in Aa.Vv., *Un curriculum integrato per la formazione di base degli adulti. Problemi teorici, aree formative, possibili percorsi*, “Documenti Irsae Lombardia”, 1985, n. 14.

⁵ Soprattutto Milano, Torino, Bologna e Napoli, città in cui in forme diverse sono rimasti in vita i coordinamenti sindacali degli insegnanti, il Cedos a Milano, il Ceda a Torino e a Napoli, l’Irpa a Bologna.

rale le ambiguità presenti nelle "150 ore" fin dalla loro nascita emergevano con tutta evidenza. E ciò, tra l'altro, proprio mentre sul piano quantitativo i corsi dimostravano un successo notevole, attestandosi sulla cifra dei centomila frequentanti all'anno.

Fin dall'inizio, nell'ipotesi sindacale, la domanda di nuovo sapere, il tempo e la fatica spesi a scuola, conquistati come tempo per sé, sottratto al tempo dovuto di lavoro, dovevano trovare legittimazione in una certificazione riconosciuta dal sistema scolastico. E senza dubbio dagli operai che negli anni settanta, per primi, hanno frequentato le "150 ore" la licenza media era considerata come un segno di crescita sociale. In molti casi i loro genitori erano analfabeti totali, l'obbligo della scuola media era relativamente recente, e effettivamente la licenza poteva consentire passaggi di categoria o la mobilità verso nuovi mestieri, verso il pubblico impiego o verso l'artigianato o il terziario, ma il titolo di studio, allora, era solo *una* tra le molte motivazioni al ritorno a scuola.

Nel momento in cui la tensione ideale è venuta meno e l'utenza è cambiata, anche il titolo di studio è divenuto più importante e ciò che ha prevalso è stata la *struttura* della scuola: le "materie" e i metodi di insegnamento tradizionali hanno preso il sopravvento. Istruzione degli adulti è diventato sinonimo di un po' meno di severità al momento della licenza, in un panorama generale in cui la scuola era riuscita finalmente a neutralizzare il corpo estraneo delle "150 ore"⁶.

Di quella prima fase, per l'area storia/

scienze sociali, restavano alcuni dati acquisiti: le scienze sociali si erano conquistate uno spazio autonomo nei programmi, nessun contenuto poteva essere sviluppato in una rigida successione degli eventi, in ogni caso si rendevano indispensabili continui ritorni dal presente al passato e viceversa, e soprattutto si affermava la coscienza della necessità, nell'educazione degli adulti, della stretta interrelazione dei problemi didattici con quelli sociali e culturali. Nella fase successiva la ricerca didattica partiva da queste acquisizioni per puntare all'approfondimento dello statuto epistemologico delle discipline storico-sociali, all'analisi delle nuove proposte di percorsi didattici incentrati sulla acquisizione delle abilità proprie delle discipline, elaborati in altri cicli scolari, e allo studio delle condizioni che rendevano possibile l'apprendimento della storia agli adulti poco scolarizzati⁷.

Prima tuttavia di illustrare le esperienze recenti più interessanti di insegnamento delle discipline storico-sociali è necessario, a fronte del grande cambiamento intervenuto sia nel tipo di utenza che nel clima politico e sociale, affrontare i termini relativamente nuovi in cui si pone il problema generale dell'educazione degli adulti di basso livello di scolarità nel panorama, non solo scolastico, italiano.

Popolazione adulta e bassi livelli di scolarità

Sul piano teorico, in campo pedagogico e sociale, nell'educazione degli adulti (Unesco, Ocse-Ceri) si è ormai diffusa pienamente

⁶ Cfr. Giovanni Carpené, *Le 150 ore, fatalismo, partecipazione: per una verifica dei processi formativi*, Stampatori, Torino, 1978; Filippo Maria De Sanctis ed altri, *Dopo le 150 ore. Primo rapporto di ricerca*, Firenze, Università degli studi, Cattedra di educazione degli adulti, 1982; Massimo Negarville (a cura di), *Adulti senza obbligo*, "Formazione '80", 1987.

⁷ Il frutto più maturo di questa riflessione, sia sul piano culturale che su quello più strettamente didattico, mi sembra essere, ancora oggi, il documento, *Quale proposta formativa per l'educazione di base degli adulti*, Verona 1982, a cura di Duccio Demetrio, L. Erlicher, M. Negarville, Fiorella Farinelli, "Eda", 1983, n. 1-2, ristampato in "Formazione '80", 1985, n. 2. Si tratta dell'ultima presa di posizione sindacale nei confronti delle "150 ore".

la concezione dell'educazione permanente, per cui "recuperare aspetti di cultura non significa solo acquisire in ritardo ciò che non si è imparato al momento giusto, ma — oggi soprattutto — vuol dire acquisire il 'nuovo' che nasce ogni giorno nella cultura (si pensi, ma non solo, all'informatica)"⁸. La condizione in cui versa l'educazione degli adulti nel nostro paese si pone tuttavia per molti versi a monte dell'acquisizione ricordata sopra. Prima ancora di prendere in considerazione i "nuovi" analfabetismi, in Italia, il fenomeno dell'analfabetismo strumentale e funzionale, pur in assenza di precise e specifiche misurazioni, è certamente di dimensioni molto vaste. Le stime sono molto divergenti. Nelle rilevazioni Istat del 1981 *solo* il 3 per cento dei cittadini italiani (oltre un milione e mezzo!) si dichiara analfabeta. Tutti però sappiamo che l'analfabetismo, se misurato sulle capacità reali della popolazione, è un fenomeno molto più vasto.

Un primo indicatore approssimativo, anche se non sufficiente, di valutazione dell'analfabetismo può essere il titolo di studio posseduto. In Italia, secondo i dati dell'ultimo censimento, il 52 per cento della popolazione che ha più di 14 anni non ha acquisito la licenza media. Nel 1986 senza licenza media risultava il 35 per cento delle forze di lavoro.

Se poi si aggiunge che nel 1985 quasi centomila giovani ogni anno non raggiungono ancora la licenza e che in 410.000 (il 44 per cento del totale)⁹ abbandonano la scuola

senza terminare il secondo anno dell'istruzione superiore (e oggi in Europa il biennio è considerato il *livello soglia* dell'istruzione di base), si può affermare con una certa sicurezza che il fenomeno dell'analfabetismo è tutt'altro che residuale, legato cioè alla specie in estinzione degli anziani cresciuti in epoca precedente l'obbligo scolastico (1963). Esso purtroppo si riproduce in dimensioni molto vaste anche a causa del fallimento della scuola "normale". Un fallimento tuttavia più profondo di quanto le statistiche dei tassi di abbandono scolastico consentano di percepire. A fronte del maggiore bisogno sociale del titolo di studio, sempre più nella norma diminuisce, o meglio si fa casuale e talvolta irrilevante, il problema dei livelli culturali. L'altra faccia dell'alto tasso di selezione del nostro sistema scolastico è infatti la "paternalistica" concessione, spesso indiscriminata, di titoli il cui valore rispetto alle conoscenze e alle abilità che in qualche modo esso dovrebbe garantire è sempre meno significativo¹⁰.

D'altra parte, il possesso del titolo di studio dell'obbligo scolastico non è da solo sufficiente a misurare le capacità alfabetiche della popolazione. Nel 1985 una ricerca condotta dalla Cee in cinque paesi europei (Belgio, Francia, Germania, Paesi Bassi, Gran Bretagna) osservava che in un campione di 733 persone analfabete di età superiore ai sedici anni, il 94 per cento aveva frequentato la scuola elementare e il 54 per cento la scuola media¹¹.

⁸ Aldo Visalberghi, in *Criteri e strumenti di valutazione nell'educazione degli adulti*, "I quaderni di Villa Falconieri", Frascati, 1984, n. 5; sull'idea di educazione permanente cfr. anche Unesco, *Bibliographie sur l'éducation permanente*, Parigi, 1972; Paul Lengrand, *Introduzione all'educazione permanente*, Roma, Armando, 1973; Saul Meghnagi, Francesco Susi, *L'educazione permanente*, Firenze, Guaraldi, 1977 e Bertrand Schwartz, *L'educazione domani*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

⁹ Censis, *Educazione Italia '87. Tra eccellenza e tutela*, Milano, Angeli, 1987, p. 80.

¹⁰ Cfr. Norberto Bottani, *La ricreazione è finita*, Bologna, Il Mulino, 1986; M. Negarville, *Titoli di studio ed educazione degli adulti*, "Formazione '80 Percorsi", 1988, n. 2, p. 3.

¹¹ Cee, *Les itinéraires d'analphabétisme*. Direction générale de l'emploi, des affaires sociales et de l'éducation, Bruxelles, 1985.

Le stime del fenomeno sono, a seconda dei ricercatori e degli indicatori usati, estremamente divergenti. In Francia nel 1981 il ministero della Difesa stimò che il 16 per cento delle reclute era analfabeta o semi-analfabeta¹². Sempre nel 1981, una ricerca sui giovani di 23 anni nati in Inghilterra, stimava che il 10 per cento di loro era da considerarsi analfabeta¹³. Quando poi si sono analizzate le reali competenze comunicative possedute da soggetti non solo di diversa provenienza sociale, ma con titoli di studio anche medio-alti, i risultati sono sempre stati sorprendenti. Negli Usa, per esempio, la ricerca Apl (Adult Performance Level)¹⁴ sostiene che il 19 per cento della popolazione è assolutamente incompetente dal punto di vista funzionale e un altro 33,9 per cento è scarsamente competente.

L'analfabetismo è quindi un fenomeno complesso e che soprattutto non pare in via di rapida estinzione. Certamente molti degli analfabeti possono essere considerati marginali. Molti indicatori lo mettono in evidenza. Dei ventimila cassaintegrati Fiat nel 1981 ben tre su quattro erano privi di licenza media. Anche l'indagine della Commissione Gorrieri sulla povertà in Italia conferma la forte correlazione tra povertà e inesistenti o bassi livelli di scolarità: oltre un terzo dei "poveri" risulta infatti analfabeta, mentre un altro 40 per cento ha la sola licenza elementare¹⁵.

In generale, tuttavia, la diffusione dell'a-

nalfabetismo in tutti i paesi industrializzati, la sua nuova riproduzione negli strati giovanili, le stesse dimensioni del fenomeno fanno pensare che esso non sia né una pesante eredità di altri tempi né identificabile soltanto con la marginalità sociale¹⁶. Non si può infatti giungere al paradosso di considerare marginale metà della popolazione. Né, d'altra parte, è possibile affermare che tutti coloro che nelle diverse indagini risultano essere analfabeti strumentali o funzionali sono persone prive di successo, sul lavoro, sul piano del reddito e della loro vita familiare. Corrisponde probabilmente di più alla realtà dire che nell'inesplorato mondo dell'analfabetismo sono presenti diverse categorie di persone: dall'anziano che non ha mai avuto la possibilità di andare a scuola al giovane che a scuola c'è stato otto o più anni, dal "marocchino" appena immigrato al lavoratore autoctono integrato da sempre, dal cassaintegrato che non ha più speranza di rientrare in azienda alla casalinga "teledipendente", dal disoccupato che da sempre vive di assistenza all'artigiano indipendente e di successo.

Nuove definizioni di analfabetismo

Molte delle caratteristiche di questo analfabetismo sono nuove. Dalla definizione "alfabeta è chi sa leggere e scrivere con intelligenza una breve e semplice espressione rela-

¹² Véronique Espérandieu, Antoine Lion, Jean Pierre Benichou, *Des illettrés en France. Rapport au Premier Ministre*, Parigi, La documentation française, 1984.

¹³ Albsu, *Literacy and Numeracy. Evidence from the National Child Development Study*, Adult Literacy and Basic Skill Unit, Londra, 1983. Cfr. anche Albert Stock, *Royaume Uni: devenir alphabète et le rester*, "Perspectives", (Unesco), XII, 1982, pp. 237-249.

¹⁴ *Adult Functional Competency: A Report of the Office of Education Dissemination Review Panel*, Austin, Division of Extension, University of Texas, 1975.

¹⁵ Cfr. Enzo Morgagni, *Aspetti e dimensioni della povertà in Italia in alcune recenti inchieste: verso nuove consapevolezza?*, in D. Demetrio (a cura di), *L'educazione degli adulti contro la povertà*, Milano, Angeli, 1987, p. 41.

¹⁶ Cfr. Roger Couvert, *L'évaluation des programmes d'alphabétisation: guide pratique*, Parigi, Unesco, 1979, p. 34-68.

tiva alla sua vita quotidiana" (Unesco 1951), si è passati via via a definizioni più complesse di tipo funzionalista.

"Una persona è funzionalmente alfabetata quando ha acquisito la conoscenza e le abilità essenziali che le consentono di impegnarsi in tutte quelle attività in cui l'istruzione è necessaria per operare con efficacia nel gruppo e nella comunità, e le cui capacità nel leggere, nello scrivere e nel far di conto le permettono di continuare ad usare queste attività per lo sviluppo proprio e della comunità" (Unesco, 1962). A monte di questa definizione¹⁷ era presente la convinzione che alfabetismo fosse sinonimo e premessa di modernizzazione della società e che chi era alfabetizzato fosse automaticamente in migliori condizioni economiche, mentre per contro analfabetismo equivaleva a inferiorità, arretratezza, povertà culturale, intelligenza limitata¹⁸. Il fallimento di molte campagne di alfabetizzazione¹⁹ ha portato poi a rompere la stretta associazione tra espansione quantitativa della scuola, alfabetismo, successo personale e sviluppo economico del paese. Nel 1975 l'Unesco, attribuendogli il premio Reza Pahlavi, rivalutava l'opera di Paulo Freire. Egli aveva sostenuto che "l'alfabetizzazione presuppone non un accumulo nella memoria

di parole o sillabe [...] morte o semimorte, ma una capacità di creazione e di ricreazione. Suppone un'autoformazione capace di portare l'uomo a intervenire su ciò che lo circonda"²⁰. Da allora la parola alfabetizzazione è stata quindi spesso associata a quella di *coscientizzazione*²¹. Si è così sentito il bisogno di affermare che "il concetto di funzionalità [...] comprende non solo aspetti economici e produttivistici [...] ma anche politici, sociali e culturali"²².

Pur permanendo l'idea di una soglia sotto la quale non si è adeguati alle necessità della vita adulta in una determinata società, si è finito per comprendere nella definizione di alfabetizzazione funzionale tutto quello che serve per la realizzazione di sé²³, "il possesso delle abilità ritenute necessarie da individui e gruppi particolari al fine di realizzare i propri obiettivi autodeterminati"²⁴. Si è cioè convenuto che alfabetizzazione non equivale a capacità di conoscere e usare il sapere formalizzato, così come in genere è definito e proposto dal sistema dell'istruzione formale. Di più, in non pochi casi si può affermare che la stessa padronanza della scrittura (alfabetizzazione strumentale) non sembra essere considerata un requisito indispensabile per vivere nelle società industriali²⁵.

¹⁷ Questa concezione dell'alfabetismo funzionale era stata elaborata da William S. Gray in *The Teaching of Reading and Writing*, Parigi, Unesco, 1956.

¹⁸ Cfr. Corman St. John Hunter, David Harman, *Analfabetismo negli Stati Uniti. Rapporto alla Fondazione Ford*, Torino, Loescher, 1982, p. 21.

¹⁹ Ma anche la pubblicazione di non pochi contributi di indagine storica sul nesso alfabetizzazione-sviluppo industriale. Si veda per esempio Lawrence Stone, *Literacy and Education in England 1640-1900*, "Past and Present", febbraio 1969, pp. 69-139; François Furet, Jacques Ozouf, *Lire et écrire: l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Parigi, Editions de Minuit, 1977; Jack Goody, *The Logic of Writing and the Organization of Society*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

²⁰ P. Freire, *Educação como prática de liberdade*, Rio de Janeiro, 1967, p. 116; trad. it. *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori, 1973; Id., *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori, 1971.

²¹ Cfr. Armando Petrucci, *Scrivere e no*, Roma, Editori Riuniti, 1987, p. 73.

²² Unesco, *Symposium international pour l'alphabétisation. Rapport final*, Atti della conferenza di Persepoli, 3-8 settembre 1975, Parigi, 1975.

²³ Cfr. Maurizio Lichtner, *150 ore, emarginazione, alfabetismo funzionale*, "Formazione '80", 1987, n. 1, p. 23.

²⁴ C. St. John Hunter, D. Harman, *Analfabetismo negli Stati Uniti*, cit. p. 12.

²⁵ Si veda a questo proposito D. Demetrio, *Bisogni scolastici ed extra scolastici degli adulti analfabeti*, "Formazione '80", 1987, n. 1, p. 15.

La sempre maggiore diffusione dei media visivi, del linguaggio delle immagini, dello stesso sistema dei trasporti ha mutato in modo profondo, nel rapporto individuo-società, i bisogni e gli strumenti di comunicazione. L'alfabeto, il sapere formalizzato è sempre meno visto, nel suo uso sociale, almeno ai livelli bassi della gerarchia sociale, come uno strumento indispensabile per la mobilità. A fronte di una società sempre più complessa ma, a livello di singoli, estremamente parcellizzata, per gli individui spesso restano necessari solo i particolari saper fare derivanti dall'alfabeto effettivamente impiegato. E chi ha consuetudine di attività formative con adulti scarsamente scolarizzati sa bene che il discorso sui nuovi, sempre maggiori, bisogni comunicativi della società della terza rivoluzione industriale va limitato, e non certamente perché ci piaccia, alle fasce della popolazione che raggiungono livelli veramente alti di istruzione e di posizione sul mercato del lavoro. La cosiddetta istruzione di base, il possesso dell'obbligo, ma anche del biennio, tradizionalmente, nel nostro paese, pagano poco²⁶ sul mercato del lavoro. Essenziali sono per ciascuno solo i diversi saper fare propri dell'uso quotidiano dell'alfabeto che però serve sempre di più, in molti casi, a compiere operazioni parcellizzate e standardizzate. L'alfabeto può servire, ma non è sempre detto nella misura di un tempo, per preservarci dalla povertà materiale e dalla ricaduta in essa.

D'altra parte se, forse, è vero che nei paesi industriali l'analfabetismo strumentale è praticamente scomparso, tanto che per esempio negli Usa da oltre quarant'anni non

è neppure più rilevato dalle statistiche, ciò non significa che coloro che non sanno decifrare e comporre una frase senza errori siano analfabeti mentali. Si tratta per lo più di analfabeti che vivono ed operano quotidianamente con una mente alfabetizzata: "gli pseudoanalfabeti operano mentalmente servendosi delle costruzioni spaziali e temporali del pensiero formale, classificano gli oggetti e i documenti con i criteri dell'ordine alfabetico, procedono per generalizzazioni, provano la loro buona fede con documenti scritti che non sanno leggere e usano persino gli elaboratori elettronici"²⁷. La scuola sembra avere perso il monopolio che divideva con la famiglia sulla socializzazione dell'individuo, affiancata, sostituita da altri più potenti sistemi di comunicazione. Essa con il suo sapere formalizzato, sembra essere considerata solo come simbolo, come canale di certificazione utile, ma assolutamente non sufficiente, per l'ingresso nel mercato sociale.

Obiettivi e strutture dell'educazione degli adulti

La coscienza della nuova complessità del "neoalfabetismo", la sua stessa scarsa decifrazione da parte degli studiosi di scienze sociali, portano alcuni operatori dell'educazione degli adulti a ritenere troppo costosi e inutili gli interventi formativi per gli adulti scarsamente scolarizzati. Per costoro le offerte di formazione si dovrebbero limitare alla fascia molto ristretta delle persone portatrici di una attiva domanda di acculturazione²⁸, nei confronti delle quali si può par-

²⁶ Cfr. Luca Ricolfi, *Gli atteggiamenti dei giovani di fronte alla scuola secondaria superiore: risultati delle ricerche empiriche*, in *La formazione e la scuola di fronte al cambiamento nella società*, Atti del Convegno Cgil, 2-3 dicembre 1987, "Formazione '80", 1988, p. 19.

²⁷ N. Bottani, *L'alfabeto conquistato e perduto*, "Italiano e oltre", 1988, n. 1, p. 15.

²⁸ Sicuramente una minoranza degli attuali frequentanti i corsi "150 ore". A titolo di esempio l'*Analisi dei risultati relativi alla valutazione dei livelli di ingresso*, condotta da un gruppo di ricerca del Ceda di Torino su un campione di 600 iscritti ai corsi nell'a.s. 1983-1984, riteneva che corrispondessero al 40 per cento degli iscritti.

lare di attività di recupero di opportunità di cui, per motivi diversi, non hanno potuto godere quando erano in età scolare. Questo discorso, spezzata l'equazione acculturazione formale = successo individuale = sviluppo della società, non è sempre così paradossale. E, a maggior ragione, non lo è se l'educazione degli adulti resta una generosa offerta di "recupero" per chi non ce l'ha fatta al momento giusto, creando qui sì il paradosso per cui si tenta di curare il danno compiuto una prima volta (l'espulsione dalla scuola) con un intervento fondato sulla stessa organizzazione, sullo stesso tipo di sapere scolastico, sugli stessi insegnanti che hanno già dimostrato di non essere capaci di porsi in relazione in modo produttivo con i loro allievi.

Finché le "150 ore" erano legate all'aspirazione del movimento operaio che, anche attraverso l'appropriazione di strumenti culturali, si proponeva di contribuire ad un cambiamento nei rapporti tra le classi sociali, l'educazione degli adulti poteva essere considerata, come oggi avviene in Nicaragua o in altri paesi del Terzo mondo, come uno strumento per consolidare, anche sul piano delle strategie individuali, il mutamento politico e sociale²⁹. Oggi, con meno ambizione, in assenza di una forte spinta collettiva al cambiamento politico e sociale, l'educazione di base degli adulti si definisce come la mediazione tra le strategie messe in atto dalla popolazione per la *sopravvivenza* e il "nostro" ritenere che il possesso delle capacità del leggere e dello scrivere in modo intelligente sia un requisito essenziale, se non per la sopravvivenza, per la *cittadinanza nella società e nel lavoro*³⁰.

Il problema è però che le strategie messe in atto da una parte consistente di questo mondo opaco del neoanalfabetismo per la propria sopravvivenza spesso hanno poco a

che fare con la domanda di controllo sociale e di partecipazione. Educazione degli adulti diventa allora l'ardua impresa di mettere in relazione i due mondi, le due culture, nella convinzione che lo sviluppo di capacità comunicative e relazionali, di identificazione e strutturazione di valori in una *koiné* culturale in cui si sappiano individuare proprie strategie di percorso, possa trasformare l'insufficienza culturale rispetto alla complessità sociale in un bisogno di formazione sentito come proprio, anche da parte di chi rapporti con questo spazio culturale ne ha sviluppati molto pochi.

Si tratta, è bene sottolinearlo, di un'impresa ardua che solo con grande difficoltà può riuscire: implica molto di più che la trasmissione di poche o molte conoscenze organizzate. Implica, infatti, la possibilità di costruire *disponibilità al cambiamento*, di entrare in rapporto con le strategie di definizione di sé costruite, spesso implicitamente, dai singoli per arricchirle, per rinforzare la loro presenza lavorativa e sociale nel contesto attuale e per arricchire la complessità, le possibilità della loro storia di vita.

La realizzazione di un obiettivo di tale portata in una situazione difficile come quella delineata sopra, implica prima di tutto la rottura, nell'educazione degli adulti, del modello che ripropone gli stessi itinerari e segmenti formativi del sistema scolastico tradizionale. Nell'educazione degli adulti oggi sono presenti una miriade di segmenti (dall'alfabetizzazione all'Università della terza età) che, almeno nel sistema dell'istruzione formale, spesso corrispondono meno ai bisogni delle diverse utenze che alla necessità di autopertuazione di una struttura che ha già fallito. Si tratta allora di centrare la proposta educativa sui singoli soggetti dell'azione formativa per fondarla su una

²⁹ Si pensi al peso avuto nei primi anni delle "150 ore", anche in Italia, dai testi di Paulo Freire.

³⁰ Si veda M. Negarville, *Le 150 ore, l'educazione degli adulti, la scuola*, "Formazione '80", 1987, n. 1, p. 32.

strategia intenzionale: e ciò significa, tra l'altro, negare la possibilità di uniformità delle proposte didattiche. Non a caso il Centro europeo dell'educazione (Cede), in questi ultimi anni³¹, in assenza di possibilità di riforme delle "150 ore", si è fatto promotore di numerosi progetti di *sperimentazione strutturale* affinché l'offerta formativa si dotasse di maggiore flessibilità, agganciandosi, negli itinerari didattici e negli obiettivi da raggiungere, alle esigenze specifiche delle diverse popolazioni-obiettivo: i giovani *drop out*, i casaintegrati, gli anziani, le casalinghe, i carcerati, ecc. Nel 1987 sono così stati realizzati ventidue progetti speciali e, per l'anno scolastico 1988-1989, sono state chieste cinquantasei sperimentazioni strutturali al ministero della Pubblica istruzione. È questa oggi la realtà più ricca e vivace, anche se spesso sommersa, del mondo delle "150 ore".

Se la flessibilità del sistema è essenziale, essa tuttavia, in non pochi casi, può non essere sufficiente. Abbiamo già detto che, soprattutto nel lavoro con i livelli più bassi, l'offerta formativa deve ridefinirsi prima di tutto come "ricostruzione di significati per la rimobilitazione di energie psichiche e intellettuali che sono state immobilizzate dall'extrascuolastico"³², stimolando insieme al bisogno di sapere scolastico il bisogno di cambiamento. Per raggiungere questo fine, la sola offerta di opportunità di studio, per quanto più mirate ai soggetti specifici che entrano in formazione, non è sufficiente.

Nelle esperienze più interessanti l'intervento nei confronti dei gruppi sociali portatori di disuguaglianze o esclusi dalla scuola come dal mercato del lavoro ha trovato nella formula delle *azioni collettive di formazione* di Bertrand Schwartz la sua legittimazione metodologica e teorica. L'intervento educativo del sistema formale dell'istruzione, ma anche di quello non formale (Enti locali, volontariato, corsi monografici vari), è quindi stato inserito nei servizi accanto a quello assistenziale, professionalizzante, ecc., accentuando gli sforzi in direzione di coloro che normalmente non usufruiscono delle opportunità educative, attuando dunque una *discriminazione positiva* nell'uso delle risorse nei confronti del pubblico "svantaggiato"³³. Le pratiche educative e didattiche hanno cioè preso le mosse dall'assunzione dei diversi soggetti nella complessità dei loro bisogni, tentando di integrare le risorse del sistema formale e non formale dell'istruzione con le politiche sostenute nel territorio dalle forze sociali. "Si tratta di un intervento educativo in cui i soggetti sociali che vi partecipano (una comunità territoriale, alcuni pubblici privilegiati, donne, anziani, ...) realizzano la propria funzione utilizzando il metodo della ricerca nell'analisi dei problemi connessi al soddisfacimento dei propri bisogni, personali e collettivi, e svolgono azioni collaterali e integrate perché questi trovino risposte adeguate nell'organizzazione della società"³⁴.

³¹ Si veda a questo proposito M. Lichtner (a cura di), *Insegnanti 150 ore. Esperienze e prospettive di formazione*, "I quaderni di Villa Falconieri", 1986, n. 9, con un'importante appendice *Per una storia delle 150 ore: indicazioni bibliografiche*; L. Erlicher, *I "progetti speciali" 150 ore*, "I quaderni di Villa Falconieri", 1988, n. 15; cfr. anche il *Documento conclusivo approvato al Convegno Cede del 25-26 febbraio 1988. Prospettive della sperimentazione nelle 150 ore*, "Formazione '80 Percorsi", 1988, n. 1, p. 20.

³² D. Demetrio, *Educazione degli adulti e marginalità sociali*, in D. Demetrio (a cura di), *L'educazione degli adulti contro la povertà*, cit., p. 59.

³³ Cfr. B. Schwartz, Anne De Vlipliers, *Rapporto sull'educazione permanente. Documento finale presentato al Consiglio d'Europa*, Roma, Editrice sindacale italiana, 1981, p. 58.

³⁴ Paolo Orefice, *La ricerca partecipativa*, in *Atti dell'International Forum on Participatory Research*, Roma, 1982, p. 10; cfr. anche Id., *Educazione e sviluppo locale e regionale*, Napoli, Liguori, 1984. Cfr. anche la recente *Ipo-*

Il processo della formazione collettiva risulta dal riconoscimento delle disparità educative e culturali, ma mettendo l'accento sulle loro cause economiche e sul loro carattere di classe. In altre parole, "mentre la formazione individuale³⁵ cerca di ridurre le ineguaglianze sociali, lasciando intatto il quadro sociale nel quale esse si producono, attribuendone l'esistenza a una insufficienza dello sforzo educativo da parte degli individui e dello Stato, all'ineguaglianza dei 'doni educativi', la formazione collettiva cerca di agire sia sugli individui che sul quadro sociale nel quale sono inseriti [...]. Partirà sempre dai problemi che realmente si pongono e la formazione sarà un modo per farli evolve-re; cambiamenti strutturali e livello della situazione devono facilitare la formazione e renderla utilizzabile"³⁶. Non a caso è sempre più frequente l'uso di nozioni quali quelle di *intervento* o *azione di formazione*. Esso corrisponde ad "un ampliamento del concetto di formazione ed esprime più esattamente l'idea che il contesto è un agente indiscutibile e indispensabile dell'azione educativa"³⁷.

Aree di intervento

Dopo questo panorama sui termini in cui si pone, oggi, il problema dell'educazione degli adulti di basso livello di scolarità, è possibile tornare ad illustrare le esperienze recenti più interessanti di insegnamento delle disci-

pline storico-sociali nelle "150 ore". Dal punto di vista della definizione dei percorsi di apprendimento già nel "documento di Verona", elaborato dalla Federazione Cgil-Cisl-Uil nazionale³⁸ si proponeva di suddividere i diversi segmenti dell'educazione di base degli adulti in due grandi aree: di orientamento e di consolidamento.

L'area di orientamento corrisponde a a quella vasta fascia di allievi, oggi maggioritaria nelle "150 ore" a livello di alfabetizzazione e obbligo, dotata di nulle o scarse capacità strumentali o cognitive e caratterizzata, di fronte all'attuale trasformazione tecnologica, da atteggiamenti di debolezza e smarrimento. Si tratta dell'area in cui meno si può pensare di trasferire dalla scuola del mattino itinerari consolidati e in cui non possono che prevalere percorsi fondati, più che su specifiche discipline, sullo sviluppo di capacità comunicative e di socializzazione. Obiettivo principale, anche per lo sviluppo di una prima alfabetizzazione strumentale, è fare esprimere i bisogni formativi e le aspettative di cambiamento che, soprattutto nei soggetti deboli, sono spesso delegate, anche nella loro definizione, ad altri³⁹.

Più bassi sono infatti i livelli di istruzione, più disagiate sono le condizioni sociali, più debole è la domanda formativa, "più è necessario porsi il quesito di come portare alla formazione e, nel contempo, definire i contenuti della stessa in funzione di questa presenza"⁴⁰.

tesi di legge quadro per lo sviluppo dell'educazione degli adulti, elaborata dall'Aidea (Associazione italiana di educazione degli adulti) Firenze, e pubblicata nel suo "Bollettino", 1988.

³⁵ La scuola "normale", ma anche le attività di "recupero" scolastico.

³⁶ B. Schwartz, *La formazione continua*, in Aa.Vv. *Educazione permanente e formazione continua*, Roma, Armando, 1980, p. 182.

³⁷ Antoine Léon, *Educazione permanente: evoluzione dei concetti e delle funzioni*, in Aa.Vv. *Educazione permanente e formazione continua*, cit., p. 34.

³⁸ *Quale proposta formativa per l'educazione di base degli adulti*, cit.

³⁹ Per una discussione sui concetti di domanda implicita e esplicita di formazione si veda Giorgio Balduzzi, S. Meghnagi, Enzo Morgagni, *Ricerca intervento sulla formazione degli adulti. Rapporto di sintesi sul triennio 1980-83*, Comune di Bologna, Federazione provinciale Cgil-Cisl-Uil, Bologna, 1983.

⁴⁰ S. Meghnagi, *Il curriculum nell'educazione degli adulti*, Torino, Loescher, 1986, p. 77.

Gli adulti, tuttavia, non entrano per caso in rapporto con la situazione di formazione. Il progetto formativo va quindi, anche soggettivamente, relativizzato ai loro bisogni formativi. In forme spesso confuse, l'adulto ha coscienza di qualcosa che manca, e questa esigenza di cambiare porta con sé la necessità di fare un bilancio, di fare un inventario, di mettere in ordine diversi elementi della propria storia personale. Si tratta, in questa prima fase, di consentire la costruzione di capacità comunicative che permettano di prendere in esame la storia personale. E qui è essenziale la conoscenza dei metodi di lavoro e delle riflessioni di alcuni "nuovi" indirizzi di studio delle discipline storiche, come la storia orale e il suo dibattito intorno alla "restituzione al testimone", ecc.

Bisogna tuttavia ricordare che, più che un lavoro storico in senso stretto, ciò che conta, in quest'area, è lo sviluppo della capacità di rappresentare la propria "carriera" come costruzione dell'identità di sé nelle diverse fasi del corso della vita, della capacità di comunicare se stesso agli altri e di individuare alternative possibili per il proprio futuro. E ciò, oltre che per definire il senso dell'azione formativa, anche per un fatto cognitivo più complesso. È solo sviluppando le capacità comunicative, definendo i fatti della vita (o alcuni suoi aspetti) per scritto, oralmente, da soli o in gruppo, che in qualche modo la

vita diventa suscettibile di senso, di essere studiata come chiave del proprio presente e del proprio avvenire. "Grazie all'oggettivazione del racconto di vita ci si può anche avvicinare, a partire da esso, alle relazioni con ciò che è altro da sé, con ciò che ci è esterno⁴¹".

Soprattutto in questa prima fase l'azione formativa, se vuole rafforzare la motivazione e la qualità stessa della formazione, non può non partire, oltre che dallo sviluppo di elementi di conoscenza, anche dall'analisi di come le esigenze del cambiamento mettono in gioco l'identità individuale, sociale, culturale dei soggetti interessati⁴².

L'area del consolidamento corrisponde alla fascia di allievi di buone capacità cognitive presente nei corsi "150 ore" (oggi minoritaria) e alla possibile utenza del biennio di scuola media superiore (oggi inesistente nel panorama scolastico italiano), capace, seppure con non poche difficoltà, di entrare in rapporto con una didattica anche disciplinare. È questo il settore delle "150 ore" in cui si sono venute maggiormente sedimentando, almeno nelle situazioni più significative, esperienze didattiche innovative nel campo storico-sociale; ad esse, anche per questioni di spazio, non possiamo che accennare schematicamente⁴³.

a) *Le preconoscenze.* L'allievo adulto, per quanto scarse siano le sue capacità cogni-

⁴¹ Cfr. Guy Jobert, *Les histoires de vie: entre la recherche et la formation*, "Education permanente", 1984, n. 72-73, p. 7.

⁴² Si veda a questo proposito Allen K. Jones, *The Dilemma of Educational Objectives in Higher and Adult Education: Do We Need Them?*, "Adult Education" (Usa), 1982, n. 3.

⁴³ Cfr. Guido Candela, Elda Guerra, Maura Palazzi, Enzo Schiavina, *Sapere storico sociale e programmazione didattica*, Bologna, Il Mulino, 1982; Anna Buscemi, A. Caglio, G. Davolio, Attilio Paparazzo, Luciana Tavernini, *Individuo-società-istituzioni: un modello di unità didattica*, in Cedos, *Le 150 ore della scuola di base. Materiali di lavoro*, Milano, Angeli, 1983; Elena Agamenzone, Marcella Di Addario, Patrizia Moretti, *Famiglia ideale, famiglia reale*, Roma, Provveditorato agli studi, 1983; L. Erlicher (a cura di), *Area formativa storia e scienze sociali*, "Eda", 1983, n. 3; L. Albert, Luciana Bertello, Lucetta Colombati, Roberto Viale (a cura di), *Unità didattica Spazio tempo*, Torino, Ceda, 1983; Cosimo Varriale, Rolando Palazzeschi, *Rigidità cognitive e didattiche delle 150 ore*, "Eda", 1985, n. 1-2; Guido Panseri (a cura di), *Un curriculum integrato per la formazione di base degli adulti*, cit.; L. Albert, L. Erlicher, *Spazio Tempo Lavoro*, Torino, Loescher, 1985 e *Guida per gli insegnanti*, cit.; M. Gusso, *Corso di formazione 1987-1988*, Irsae Lombardia.

tive, è in ogni caso un soggetto che, oltre che di parola e di relazione con altri, è portatore di un vasto bagaglio di esperienze sociali, in qualche modo organizzate e riflesse, a partire dalle quali si definisce ed agisce. Le mappe cognitive con cui egli interpreta se stesso e il suo rapporto con il mondo sono sedimentate dall'esperienza e, quanto più è basso il livello di istruzione, tanto più il rapporto con i mutamenti sociali e produttivi risulta debole, tanto più queste mappe sono difficilmente suscettibili di esplicitazione, relativizzazione e validazione e richiedono quindi agli operatori dell'educazione degli adulti particolari modalità di lavoro.

Da un lato infatti tali mappe spesso si presentano sotto forma di rigidità cognitive che impediscono di relativizzare il problema studiato e dall'altro è possibile parlare di apprendimento solo quando l'attività formativa non si presenta come accumulo di nozioni imposte dall'esterno ma diventa capace di interagire con esse. Ci si è resi conto che, soprattutto quando la crisi economica e sociale genera negli strati sociali più vicini al rischio dell'emarginazione produttiva e sociale una situazione di forte ansietà, non casualmente spesso associata a una forte passività, non è sufficiente predisporre una volta per tutte percorsi formativi che pretendano di fornire astratte e sempre uguali conoscenze e "abilità di base". Il processo formativo deve avere la possibilità e la capacità di muovere dalla disponibilità e dall'interesse dell'allievo per interagire con le sue mappe cognitive.

È per questo che, nel corso di questi ultimi anni, è diventata pratica comune in molti corsi "150 ore" la rilevazione delle pre-conoscenze. È questo un termine ampio con cui

si intendono sia le abilità e le conoscenze possedute (i prerequisiti), sia il sistema di idee e di valori che su un determinato problema è patrimonio degli allievi.

Non si tratta di trasformare gli insegnanti in sociologi, non è questo il loro compito. Essi debbono tuttavia essere sensibili alla valenza sociale dei problemi che si affrontano ad essere disponibili a considerare come risorse essenziali del curriculum che si costruisce, a fianco degli obiettivi che si intendono perseguire e degli strumenti che si intendono impiegare, questo patrimonio di conoscenze e di valori.

Schematizzando, la rilevazione delle pre-conoscenze ha assunto le seguenti valenze didattiche:

— rilevare quali conoscenze e quali ricordi scolastici hanno gli allievi sul problema che si intende affrontare;

— dare all'insegnante la consapevolezza degli elementi di opposizione e di continuità tra le caratteristiche logico-semantiche del discorso "colto" disciplinare e il senso comune dell'allievo rispetto ai fatti e alle esperienze collettive⁴⁴;

— sapere "chi" si ha davanti. Anche l'insegnante infatti ha un suo senso comune con cui è solito incasellare i diversi tipi di allievi (le donne, i giovani, i cassaintegrati, ecc.). La ristrutturazione produttiva e sociale modifica rapidamente e in profondità l'organizzazione della vita materiale e i termini delle esperienze ritenute significative ed è quindi importante che le categorie di chi insegna vengano sottoposte a verifica;

— avviare un primo momento di esplicitazione, di confronto e di critica delle interpretazioni individualiste, con la finalità di innescare la motivazione all'apprendimento, tanto più profonda quando la curiosità del-

⁴⁴ Si veda M. Gusso, *Saperi specialistici e saperi quotidiani come risorse dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia*, documento ciclostilato per il seminario di Imbersago, 1982; Gian Piero Bordino, *Ipotesi per l'insegnamento delle scienze storico-sociali in corsi per adulti scarsamente scolarizzati*, Torino, Ceda, 1982.

l'allievo muove dalla constatazione dell'inadeguatezza del suo sistema di conoscenze;

— individuare quali "contenuti" sono ritenuti più rilevanti, quali punti di forza e quali chiavi di lettura su di essi si possono impiegare per riempire di significato e inquadrare le esperienze successive.

b) Il lavoro per problemi. L'impossibilità di insegnare la storia "materia" agli adulti scarsamente scolarizzati deriva da alcuni vincoli alla progettazione curricolare ovvi, ma non sempre tenuti nella giusta importanza:

— l'impossibilità di lunghi itinerari didattici. Le attuali "150 ore" prevedono per la storia e le scienze sociali ottanta ore di lezione: un limite che per la maggioranza degli attuali studenti non sembra valicabile;

— l'impossibilità di un percorso che preveda un grande accumulo di informazioni. La capacità di memorizzare conoscenze, non coltivata, è infatti ridotta allo spazio di pochi giorni⁴⁵;

— la mancanza negli allievi di un linguaggio scientifico, che impone di non dare per scontato nessuno dei termini spiegati. Ad esso si associano, quasi sempre, scarsissime capacità di scrittura e lettura che riducono a pochissime il numero delle pagine su cui è possibile lavorare in una giornata di scuola.

Fin dalla nascita delle "150 ore", tuttavia, la scelta di intrecciare strettamente lo studio della storia con le scienze sociali derivava dalla precisa opzione di vincolare la progettazione curricolare al rapporto con le esigenze di cambiamento individuale degli allievi e con le loro preconoscenze. D'altra parte la realtà dell'adulto, portatore di un'esperienza ma per lo più privo di qualunque informazione storica, ha imposto la scelta di utilizzare comunque la società come oggetto dell'attività didattica, di adottare quindi

un taglio molto legato alle scienze sociali. Tuttavia, se obiettivo principale dell'educazione degli adulti, prima ancora che della disciplina, è il rapporto con il cambiamento, la storia — come capacità di individuare, di ricercare nel passato le origini, il senso e le linee diverse di mutamento sociale, di allargare le capacità progettuali, rispetto ad un futuro in generale tutto appiattito sul presente — si impone, oggi come alla nascita delle "150 ore", come ottica essenziale (allora si diceva "asse") dell'attività didattica. Si tratta quindi di affrontare i diversi oggetti di studio con un approccio pluridisciplinare che consenta di intersecare le diverse situazioni ritenute rilevanti problematizzandole sia nel confronto con la situazione contemporanea che nella loro dimensione storica, permettendo all'adulto di esplicitare le sue intuizioni familiari e le sue conoscenze e di riconoscerne l'inadeguatezza.

c) I contenuti. Abbiamo già detto che è la stessa struttura delle "150 ore" ad avere fin dall'inizio imposto l'abbandono della pretesa di un impossibile enciclopedismo della storia insegnata (in ottanta ore!). Un'altra opzione che nel tempo si è consolidata è l'abbandono di più o meno lunghe monografie che prevedevano l'*excursus* storico di un tema specifico.

Se, tanto più per l'adulto, apprendimento è continua rielaborazione, possibile solo se l'allievo è motivato ed ha uno scopo, i contenuti scelti devono per lui essere significativi. Devono avere una rilevanza "forte" e nello stesso tempo affrontare problemi centrali per la comprensione del mondo contemporaneo, sui quali sia possibile sviluppare ed esercitare concetti e abilità essenziali delle discipline storico-sociali. Nella tradizione di insegnamento si sono venuti così consolidando una serie di percorsi: la fami-

⁴⁵ Cfr. A.M. Huberman, *Gli adulti imparano?*, "Quaderni dell'Istituto Robert Owen", Milano 1984, pag. 64.

glia, il tempo e la sua concezione, il lavoro, le istituzioni, l'emigrazione, ecc., problemi rispetto a cui gli allievi sono stati nel corso della loro vita comunque impegnati a compiere delle scelte di fondo — dalle aspettative di carriera alla paura della disoccupazione, dalle scelte sull'educazione dei figli alle difficoltà di inserimento nei nuovi ambienti — che spesso hanno portato cambiamenti significativi nel loro modo di pensare o di agire. D'altra parte, ad un gradino superiore, nel senso che richiede una motivazione di partenza allo studio almeno in parte strutturata, si colloca un'altra serie di temi come l'educazione allo sviluppo, l'educazione alla pace, ecc.: grandi problemi del mondo contemporaneo fortemente coinvolgenti sul piano dei valori, oltre che delle conoscenze.

d) La modularità. La scarsa capacità di attenzione prolungata degli adulti di basso livello di scolarità, il fatto che nell'intervallo tra una lezione e l'altra è molto difficile ipotizzare momenti di elaborazione individuali, hanno imposto la scelta di lavorare, nel corso dell'anno, su sequenze di unità didattiche caratterizzate dalla loro brevità. La sensazione di ottenere risultati, di compiere dei progressi, di portare a compimento un lavoro è infatti molto importante per il sostegno e il rafforzamento della motivazione all'apprendimento. Si è quindi posto il problema dei criteri di organizzazione della sequenzialità delle unità didattiche. Se infatti è vero che lo sviluppo delle capacità di indagine, di studio e di ragionamento non è lineare ma in generale procede a salti, e con un andamento per lo più a spirale, resta comunque essenziale la programmazione della modularità di unità didattiche capitalizzabili.

Mentre nella scuola "normale" la curricularità dell'insegnamento delle discipline sto-

riche è, in modo implicito, delegata alla ripetizione (per ben tre volte) della storia "generale" a livelli di approfondimento via via più complessi⁴⁶, nell'educazione degli adulti, in cui ogni corso di studi ha carattere di completezza, lo stesso percorso è di per sé impossibile. Il filo conduttore che lega e consente di capitalizzare le diverse unità didattiche non può quindi che essere — a fianco comunque del legame con l'interesse e la motivazione dell'adulto — il consolidamento di abilità di lettura, di indagine e di ragionamento via via più complesse, da strutturarsi intorno ai concetti fondanti della disciplina, in un curriculum che cerchi di valorizzare insieme motivazioni, contenuti e abilità. Si tratta di far percorrere agli allievi, attraverso le diverse unità didattiche, una parte dell'itinerario che gli storici e gli scienziati sociali hanno compiuto per organizzare i loro strumenti di indagine. Si è cercato così di scomporre i diversi concetti di tempo, spazio, cambiamento, fatto, ecc. affinché risultassero esplicite le componenti acquisibili, per ciascuno di essi, nel percorso di ogni singola unità didattica.

Selezionare i concetti e graduarli in relazione con quelli impiegati dal senso comune è l'operazione più difficile e su cui resta ancora più cammino da fare, anche sul piano della ricerca didattica.

Pur senza presumere di pervenire ad un'organica completezza nella costruzione delle abilità, la maggiore chiarezza negli obiettivi didattici ha consentito, nelle esperienze migliori, di conseguire risultati di indubbio interesse. Tuttavia, mentre alla fine degli anni settanta gli insegnanti delle "150 ore" che si cimentavano, insieme ai "loro" lavoratori, con i concetti di spazio, tempo, fatto, ecc. si sentivano come dei pionieri un po' sperduti e isolati, oggi la sperimentazio-

⁴⁶ Cfr. Ivo Mattozzi, *Una sfida per la didattica: il curriculum verticale di storia, prime approssimazioni al problema*, documento ciclostilato per il convegno "Il curriculum di storia", cit.

ne disciplinare della scuola "normale" è, per fortuna, enormemente cresciuta e i rapporti tra le "due" scuole sembrano essersi invertiti.

Prospettive

L'intuizione dei metalmeccanici che, nel 1973, con i "congedi retribuiti per motivi di studio", hanno conquistato il diritto all'educazione degli adulti, imponendola come una funzione costituente del sistema educativo pubblico, permette, ancora oggi, ogni anno, a circa novantamila adulti di rientrare in rapporto con il mondo della cultura scritta e di alcune delle discipline in cui si articola il sapere formale. E, nel complesso, quattrocento ore di formazione non sono poche.

La stabilizzazione del numero degli iscritti, seppure profondamente mutati nella loro composizione sociale, sottolinea la validità delle "150 ore" che dimostrano in tal modo di costituire, ancora oggi, una proposta capace di interessare, nella enorme carenza dell'intervento educativo rivolto agli adulti, l'intera popolazione⁴⁷.

La "crisi di rigetto" che la scuola di stato, chiusa nelle sue finalità di autoriproduzione e di stratificazione sociale, ha avuto nei confronti delle "150 ore" le sta, tuttavia, relegando nell'ottica compensativa del mero "recupero" che, con sempre maggiore chiarezza, dimostra di non riuscire ad ottenere risultati consistenti né sul piano dell'educazione al cambiamento né sul piano dell'integrazione sociale. Si evidenzia così la necessità che questa esperienza passi dalla fase sperimentale ad una fase di piena certezza di diritto,

condizione essenziale perché l'esperienza accumulata — tutt'altro che irrilevante, come abbiamo cercato di chiarire sopra per l'insegnamento della storia — non vada dispersa.

La speranza, tuttavia, che più raffinate tecniche didattiche o un corpo docente finalmente stabilizzato e specializzato possano, da sole, risolvere i problemi attuali delle "150 ore" è destinata a venire delusa, se non sarà accompagnata dalla consapevolezza che l'educazione degli adulti è un problema culturale e sociale più complesso del recupero del titolo di studio. Obiettivo primario dell'educazione degli adulti è l'acquisizione di conoscenze e capacità tali da interagire a breve termine con il contesto economico, sociale e culturale, in cui l'adulto è certamente inserito. È necessario, a questo fine, "limitare" la presenza soffocante della scuola e valorizzare ciò che il sistema dell'educazione non formale (volontariato, enti locali, istituti di cultura, ecc.) è, spesso, in grado di offrire. Diventano quindi centrali la capacità di ancorare l'intervento educativo alla dimensione locale con grande attenzione alle specificità socioculturali del territorio e il pieno coinvolgimento delle istituzioni locali e delle forze sociali in termini di risorse, di studi, proposte ed interventi.

Una motivazione reale della popolazione nei confronti della cultura e dell'educazione può nascere infatti solo dalla possibilità di saldare su basi nuove e positive (non più prevalentemente ideologiche, come alla nascita delle "150 ore") il rapporto tra azione formativa e bisogni di cambiamento individuale e sociale di coloro che entrano in formazione.

Ludovico Albert

⁴⁷ Questa affermazione, vecchia di dieci anni, mi sembra ancora pienamente attuale. Cfr. Lucio Pagnoncelli, *Sistema formativo e educazione degli adulti*, Torino, Loescher, 1979, p. 178.

MOVIMENTO OPERAIO E SOCIALISTA

Sommario del n. 2, 1988

Saggi

Gabriele Ranzato, *Dies Irae. La persecuzione religiosa nella zona repubblicana durante la guerra civile spagnola (1936-1939)*; Ferdinando Fasce, "Sono esclusi i poltroni". *Un bollettino aziendale USA nella prima guerra mondiale*; Piero Brunello, *La deterrenza impossibile: i campi trincerati in Europa (1870-1915)*; Augusta Molinari, *Alcool e alcoolisti a Genova tra Ottocento e Novecento: una prima ricognizione*.

Note e discussioni

Federico Francioni, *Fonti d'archivio e metodologia della ricerca storico-didattica: un'esperienza nella seconda superiore*; Edward Malefakis, *La guerra di Spagna tra guerra civile e altre forme di violenza collettiva*.

Schiavismo e schiavitù nella coscienza collettiva brasiliana (a cura di Chiara Vangelista).

Clovis Moura, *Rapporti schiavisti in Brasile un secolo dopo l'abolizione*. João Baptista Borges Pereira, *Il negro e la comunicazione di massa in Brasile*. Carlos Magno Guimarães, *I Quilombos brasiliani e il mito della dolce schiavitù*. Teofilo de Queiroz Junior, *Il ruolo degli intellettuali brasiliani nel processo abolizionista*; Luiz Mott, *Da schiave a signore: l'ascensione sociale della donna negra nella coscienza collettiva brasiliana*; Chiara Vangelista, *La storia come testimonianza: intervista a Jacob Gorender*.

Storia contemporanea oggi: una discussione.

Antonio Gibelli, *Storia contemporanea: un sapere "impuro"?*

Rassegna delle riviste straniere

Notiziario

Libri ricevuti

Una nuova proposta di divulgazione Scheda di lettura di "Storia e dossier"

di Gabriella Machiavelli

Editoria, televisione, cinema e stampa in Italia hanno dedicato alla storia da sempre un grande spazio. Il pubblico si immerge volentieri nelle vicende, specialmente se personali e familiari, dei grandi personaggi del passato. Il passato, d'altra parte, costituisce per i *media* una fonte inesauribile di spunti stimolanti per romanzi, sceneggiati, film che con facilità riscuotono il favore del grande pubblico. Negli ultimi anni l'interesse per la storia e il relativo "consumo" sono ancora aumentati: rinnovata attenzione per i problemi delle fonti storiche; massiccia affluenza alle mostre storiche che si moltiplicano; accesi dibattiti storiografici sulle prime pagine dei quotidiani; trasmissioni televisive; commemorazioni di anniversari; settimanali di informazione che riservano uno spazio non limitato a rubriche ad argomento storico¹.

Il mondo editoriale ha colto il fenomeno, contribuendo nello stesso tempo a influenzare sensibilmente i gusti di un lettore che si fa più curioso, più esigente, più preparato, al punto di portare autori come DUBY e LE GOFF ai vertici delle classifiche di vendita.

Esce in questo particolare momento il primo numero di "Storia e dossier", una rivista storica a carattere divulgativo di cui queste note vogliono costituire una prima "scheda di lettura".

Il mensile presenta se stesso come uno strumento di divulgazione del sapere storico progettato, diretto e realizzato da studiosi italiani e stranieri ed indirizzato ad un "vasto" e "colto" pubblico².

La direzione scientifica è affidata a Girolamo Arnaldi e Mario Rosa dell'università La Sapienza di Roma, Guido Clemente dell'università di Firenze, Jacques Le Goff dell'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales di Parigi. Il comitato scientifico comprende quindici membri provenienti dalle università di Pisa, Bari, Venezia, Roma; dal Cnrs di Parigi, dall'Ecole des Hautes Etudes en Sciences sociales di Parigi, dall'università di Parigi X Nanterre, ed è coordinato da Stefano Gasparri dell'università La Sapienza di Roma.

"Storia e dossier" è proposta nelle edicole, dal novembre 1986, in due fascicoli riuniti sotto lo stesso titolo. La Giunti Barbera di Firenze inserisce la rivista in un ampio progetto di divulgazione comprendente, con la storia, le scienze, le arti, la musica e la medicina. Nonostante la ricercata veste editoriale, carta patinata, caratteri eleganti ed un alto numero di illustrazioni, il prezzo risulta medio tra i mensili delle edicole (6.500 lire a numero), ed il numero delle pagine (100 circa per i due fascicoli) di poco inferiore alla

¹ Jens Petersen, *Storia e storiografia in Italia oggi*, "Movimento operaio e socialista", 1987, n. 1-2, p. 124.

² *Tutta la storia, tutte le storie*, "Storia e dossier", 1986, n. 1, p. 5.

media, se si considera il limitato uso che la rivista fa della pubblicità, riprodotta per lo più sul verso delle copertine. (A questo proposito è interessante osservare la scelta fatta in merito all'uso degli annunci pubblicitari. Essi riguardano soprattutto le quattro riviste che con "Storia e dossier" sono incluse nel progetto divulgativo cui si è alluso inizialmente: "Art e dossier", "Scienza e dossier", "Musica e dossier", "Medicina e dossier". Vi si trovano inoltre pubblicazioni Giunti che vanno dalla riproduzione dei *Codici di Madrid* di Leonardo da Vinci a strumenti di viaggio come "Le guide del gabbiano": una scelta più mirata a pubblicizzare, quindi, volumi e riviste della casa editrice piuttosto che a reclamizzare prodotti di consumo e società commerciali, che pure compaiono. La rivista riserva, invece, una rubrica apposita "Il libro", alla segnalazione di novità librarie ad argomento storico, di cui propone la recensione redatta da specialisti).

I due fascicoli della rivista si presentano distinti anche nell'impostazione interna: "Storia" raccoglie da sette a tredici saggi ("articoli e servizi"³, secondo il modello giornalistico) brevi, raramente provvisti di bibliografia e dal contenuto vario, arricchito da numerose immagini. Il "dossier" monotematico, che sotto al titolo snoda i passaggi dell'analisi del tema in paragrafi schematici, presenta invece un unico argomento, ma trattato con la stessa concisione e ricchezza iconografica, in veste di una breve ma esauriente monografia provvista di bibliografia.

Il sommario di "Storia" è enunciato discorsivamente (fino al n. 9) ponendo in rilievo la caratteristica di quella che vuol essere una rivista di viaggi e inchieste nel passato⁴. A lato del sommario è ripetuto l'autore dell'articolo con l'università o l'istituto di

appartenenza, per sottolineare che la stesura dei contributi è interamente affidata a specialisti.

Col fascicolo n. 10 l'impostazione dell'indice subisce variazioni sostanziali. I titoli degli articoli vengono raggruppati per sezioni: *Editoriale, Fatti e protagonisti della politica, Economia e lavoro, Società e istituzioni, Religioni e culture, Tra pubblico e privato*. Alternativamente inoltre compaiono le rubriche: *Giudici e imputati, I mondi nuovi, Storia segreta, Storia delle idee e della cultura, La guerra, Il laboratorio dello storico, Documento, Il libro*.

La ulteriore modifica grafica dell'indice e dell'intero fascicolo (dal n. 16 del marzo 1988) pare quasi un ripensamento rispetto alla scelta dei numeri precedenti, più simili alla più "anziana" "Storia illustrata", da cui pare ora staccarsi decisamente. La pubblicazione viene sempre più rassomigliando, per autori, argomenti brevemente trattati per voci, carta, illustrazioni, caratteri, impaginazione e linguaggio, ad un fascicolo di enciclopedia a dispense, piuttosto che ad un mensile d'informazione specializzato in storia. Il paragone non è casuale. "Storia e dossier" sembra nascere infatti dall'incontro di due strumenti divulgativi noti: l'enciclopedia a dispense in vendita nelle edicole e i *newsmagazines*, le cui caratteristiche Henry Anatole Grunwald, direttore uscente di "Time", così delinea: "Che cosa lo [il *newsmagazine*] distingue dagli altri giornali, periodici o quotidiani che siano? Tre principi: organizzazione, selezione, concisione [...] L'informazione è organizzata in sezioni prevedibili, ricorrenti. È selezionata con cura [...] È raccontata in modo relativamente breve [...] Le notizie vengono riferite in forma narrativa, con un inizio, un nucleo centrale, una fine. L'organizzazione delle notizie in sezioni più o meno regolari può

³ Vedi l'insero pubblicitario nel n. 9 del 1987.

⁴ *Tutta la storia*, cit.

sembrare la cosa più normale del mondo ma è implicito in essa un messaggio subliminale. Il messaggio dice che una sembianza di ordine può essere imposta alla realtà caotica. E che il lettore comune, un normale essere umano dotato di ragione, può afferrare questo ordine e trarne un significato. Così, veri antesignani del *newsmagazine* possono essere considerati gli enciclopedisti dell'Illuminismo con la loro passione di categorizzare la realtà"⁵.

Il distacco dal *newsmagazine* è naturale ed evidente per il tipo di contenuto che fa di "Storia e dossier" una rivista che propone divulgazione storica e non informazione generica. Comunque organizzazione, selezione e concisione sono caratteristiche anche sue. La struttura interna del mensile e i suoi scritti sono regolati proprio dalla concisione. Ciascun articolo occupa un limitato numero di facciate, da un minimo di una ad un massimo di sei, e prevede un basso numero di battute per facciata (pari a 15 righe), perché almeno un terzo dello spazio totale è riservato inizialmente (in minore quantità dal n. 16) alla riproduzione delle immagini, all'introduzione dell'argomento, all'enunciato della "notizia", ad una anticipazione del contenuto dello scritto: occhietto, titolo e sottotitolo esaurienti ed accattivanti, che successivamente saranno modificati in un modello più severo. Uno spazio progressivamente crescente, invece, è dedicato alla *finestra*, espediente tipografico utile a proporre, dentro all'articolo e a sua integrazione, stralci di documenti, sintesi dei fatti e risultanze politico-istituzionali, schematiche biografie e altro per facilitare al let-

tore l'inserimento del "caso" trattato entro le conoscenze storiche di cui è già in possesso.

L'ipotesi dichiarata della rivista, sintetizzando l'editoriale apparso sul primo numero, è quella di segnalare al lettore i nuovi metodi e contenuti della storiografia degli ultimi decenni; supportare la storia insegnata nella scuola, che stenta a tenere il passo con i nuovi orientamenti storiografici; superare la complessità delle opere specializzate, che scoraggiano il lettore occasionale; instaurare un rapporto diretto tra lo storico accademico e il pubblico fruitore del prodotto storico; dare al lettore gli strumenti per "ritrovare un po' di se stesso"; trattare tutta la storia, tutte le storie, la storia di tutti i paesi ma limitatamente ai periodi per il cui studio è possibile il ricorso anche alle fonti scritte, senza essere uno strumento di scuola o di tendenza⁶.

Storici di professione, prendendo le distanze dalla storia raccontata sui giornali dai giornalisti⁷ e con pochi cedimenti alla moda degli anniversari⁸, escono dunque allo scoperto, intenzionati forse a confutare l'accusa di "una sorta di incapacità 'genetica' della cultura storica italiana ad operare in termini divulgativi, a pensare e scrivere secondo criteri, linguaggi e formule che sono necessariamente diversi e differenziati da quelli della storiografia scientifica"⁹.

Un rapido sguardo ai contenuti permette di cogliere il nesso tra gli obiettivi dichiarati e le scelte concretamente effettuate, che rivelano un taglio, per usare un termine di comodo, "annalistico": il fuoco dell'interesse

⁵ Henry Anatole Grunwald, *Al di là di "Time"*, "Panorama", 1987, n. 1127, p. 83.

⁶ *Tutta la storia*, cit.

⁷ Vedi per esempio Girolamo Arnaldi, *La storia non cambia*, "Storia e dossier", 1988, n. 18, p. 4, e Mario Gallina, *Lo scigno di Bisanzio*, ivi, n. 4, p. 4.

⁸ G. Arnaldi, *I novecento anni dello studio di Bologna*, "Storia e dossier", 1988, n. 15, p. 4.

⁹ Marcello Flores, *Appunti in tema di divulgazione storica*, "Movimento operaio e socialista", 1987, n. 1-2, p. 114.

si concentra sul Medioevo e sull'età moderna, lasciando tutto sommato ai margini contemporaneità e attualità (a differenza di quanto accade in "Storia illustrata")¹⁰; alla storia politica sono nettamente preferiti i temi della storia sociale, della cultura materiale, della mentalità; il privilegiamento delle durate medie e lunghe si accompagna all'attenzione per le individualità esemplari, per i "casi" emblematici, per la dimensione "micro".

Ci si può chiedere, dopo aver sottolineato l'interesse di questa scelta esplicita in favore di un legame "forte" tra quanto avviene nel mondo della ricerca e proposta divulgativa, se una maggiore attenzione al momento del confronto e del dibattito storiografico, più sistematica di quanto avvenga negli "editoriali"¹¹ (sotto forma di schede, di indicazioni bibliografiche ragionate, di percorsi di interpretazione e lettura), non gioverebbe ad una migliore caratterizzazione della proposta. Ne risulterebbe forse agevolato quel rapporto con il mondo della scuola che è evidentemente uno degli obiettivi principali della rivista. "Storia e dossier" si propone senz'altro come uno strumento di divulgazione "alta", rivolta a un pubblico, ricordiamolo, "vasto" ma anche "colto", poiché la struttura della rivista, gli interessi che intende suscitare o rinnovare o approfondire, il linguaggio usato, i contenuti che propone, richiedono una conoscenza d'insieme, una capacità di orientamento nei fatti storici, di collocazione degli stessi e di percorso a ritro-

so nel tempo, tutt'al più da 'rispolverare', ma non certo da costruire *ex novo*. Un pubblico, dunque, che potrebbe forse essere maggiormente coinvolto: attraverso spazi messi a sua disposizione (in uno degli ultimi fascicoli è annunciata l'apertura di una rubrica di "Lettere") o attraverso un servizio di recensioni più ricco e stimolante di quello attuale.

L'esame di poco più di un'annata di "Storia e dossier" non consente di formulare un giudizio che possa tenere conto degli elementi di evoluzione e di trasformazione: la rivista appare tutt'ora impegnata ad individuare una strada da percorrere con sicurezza, come testimoniano i numerosi aggiustamenti e mutamenti intercorsi sin qui nella struttura del sommario e nell'impostazione grafica. Sarà interessante riprendere l'analisi tra qualche tempo, per esempio prendendo "a campione" un filone tematico del quale saggiare pertinenza nei contenuti ed efficacia nella comunicazione. Certo lo strumento mostra differenze sostanziali rispetto ad altre riviste divulgative ed anche rispetto al modo di "fare storia" dei *media*: nel difficile compito di proporre sia le vicende del passato, sia il modo nuovo di interpretarle della recente storiografia, "in un universo comunicativo bombardato di messaggi che vengono da est e da ovest", con una finalità magari diretta anche al "recupero di una identità culturale collettiva [...] il viaggio a ritroso nel tempo non è privo di difficoltà"¹².

Gabriella Machiavelli

¹⁰ Ecco, per esempio, i titoli dei primi dodici "dossier": *Anno Mille, L'autunno del mondo antico, I cavalieri teutonici, La peste, L'uomo e il colore, Le ore del monaco, Il mulino, L'avventura del pane quotidiano, Il mondo dei barbari, Gerusalemme, la Terrasanta e l'Europa, I nobili dal medioevo all'Ottocento nelle società europee, La guerra civile spagnola, I conquistadores*.

¹¹ Dove, per esempio, si illustrano al lettore nuove tesi storiografiche (Guido Clemente, *Archeologia, disciplina storica*, 1986, n. 2); si conferma l'irrinunciabile autorità delle fonti come mezzo per superare limitativi stereotipi ed erronei atteggiamenti mentali che ostacolano una lettura storiograficamente corretta del passato (M. Gallina, *Lo scrigno di Bisanzio*, cit.); si entra nel merito della questione della didattica della storia (Jacques Le Goff, *Insegnare storia*, 1987, n. 11; G. Arnaldi, *Quale storia nella scuola*, 1987, n. 12); si prendono le distanze dalla storia fatta sui giornali dai non-specialisti (G. Arnaldi, *La storia non cambia*, cit.).

¹² Massimo Dini, Rachele Enriquez, *Plutarco, salvaci tu*, "Panorama", 1987, n. 1124, p. 153.

Sui nuovi programmi di storia della secondaria superiore

Commissione didattica Insmli/Landis

Il dibattito iniziato intorno ai lavori della Commissione di esperti istituita dal ministro Franca Falcucci e ripreso ora [novembre 1988] a partire dai lavori della nuova Commissione ministeriale per la revisione dei programmi del biennio, istituita dal ministro Giovanni Galloni, dimostra che, accanto a chi esprime posizioni a dir poco maldestre, non mancano quanti hanno a cuore i problemi della scuola e della formazione storica degli studenti. A loro ci rivolgiamo perché tutti si contribuisca ad evitare che le discussioni sui nuovi programmi si arrestino alla polemica astratta e sterile sulla preminenza della storia classica o della storia contemporanea.

Per superare questo rischio, occorre che tutte le persone e le forze attente alle sorti della formazione storica degli studenti concorrano a riportare la discussione e le decisioni sul loro terreno specifico, tecnico e politico insieme. Per questo è necessario prestare attenzione al serio e circostanziato dibattito sull'insegnamento della storia nella scuola secondaria superiore, che si è svolto negli ultimi anni con il contributo di storici, insegnanti, esperti pedagogico-didattici di vari orientamenti.

Ci preme sottolineare che le questioni centrali sono: l'elevamento dell'obbligo; il biennio unificato e, in questo, le materie dell'area comune; l'introduzione dell'insegnamento della storia contemporanea nel biennio e, più in generale, nell'intero curriculum verticale di storia.

L'area comune concepita come base identica per la formazione di tutti i cittadini e, insieme, come raccordo orizzontale tra i vari indirizzi per consentire l'innalzamento dell'età in cui gli studenti debbono scegliere, risponde a questi requisiti se è effettivamente uguale per tutti. Ci sembra pertanto che si debba decidere chiaramente se si accetta o no tale principio, perché sarebbe estremamente pericoloso scaricare sulla didattica, e in particolare sull'apprendimento della storia, le questioni politiche irrisolte.

La Commissione per la didattica e l'aggiornamento dell'Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia e il Laboratorio nazionale per la didattica della storia ritengono doveroso richiamare l'attenzione sulle questioni particolari proprie dell'apprendimento della storia in questa fascia curriculare, quali si sono delineate nel dibattito e nel ricco e vario lavoro dell'ultimo ventennio.

Ci è sembrato utile sintetizzare tale dibattito in pochi punti essenziali.

1. Elevamento dell'obbligo e biennio corrispondente

L'elevamento dell'obbligo al biennio iniziale della secondaria superiore comporta necessariamente una revisione dei programmi dell'intera secondaria superiore e, in prospettiva, della scuola media, nonché l'adegua-

mento dei piani di studio universitari alla nuova realtà.

Tale revisione deve sostituire gli elementi negativi di discontinuità (separatezza tra i vari cicli scolari) e continuità (ripetizione ciclica dei contenuti generali della storia dell'umanità) presenti nell'attuale curriculum verticale implicito di storia, con elementi positivi di discontinuità (specificità degli insegnamenti di storia nei vari cicli scolari) e di continuità (unitarietà e gradualità).

2. Carattere unitario, specifico, orientativo e propedeutico del nuovo biennio

Il nuovo biennio deve avere, al tempo stesso, un carattere specifico e un carattere orientativo e propedeutico sia al triennio, sia alla formazione professionale o all'educazione permanente: deve essere insieme il ciclo conclusivo della scuola dell'obbligo e il primo ciclo della secondaria superiore. Proprio per questo, il biennio deve essere, se non unico, almeno realmente unitario.

3. La collocazione della storia nell'area comune della secondaria superiore

L'area comune del biennio e del triennio deve articolarsi in varie sottoaree di insegnamenti affini, con pari dignità e pesi orari pressoché equivalenti; tra esse la sottoarea storico-sociale non può scendere al di sotto delle sei ore settimanali. L'insegnamento della storia si colloca al crocevia fra varie sottoaree, ma può rientrare nell'area storico-sociale. Si tratta di un insegnamento a taglio disciplinare aperto, da affidare a una figura specifica di insegnante. Tale insegnamento non può scendere al di sotto delle tre ore settimanali, almeno nel biennio.

4. Il rapporto passato/presente e la storia contemporanea

Come è già stato recepito dai nuovi programmi di storia della scuola media e della scuola elementare, la formazione storica ha come obiettivo non la conoscenza di un passato concepito come "già dato" e "concluso", ma la conoscenza dei rapporti tra presente e vari tipi di passato. La conoscenza del passato va sempre finalizzata all'orientamento nel presente, anche se il passato va rispettato e studiato sia nel suo essere "passato presente", sia nel suo essere "altro dal presente", vale a dire "passato storico".

La storia contemporanea, convenzionalmente fatta iniziare con il decollo della rivoluzione industriale inglese, non va confusa né con la "storia immediata", né con l'attenzione al rapporto passato/presente che deve essere una costante del curriculum verticale di storia, benché l'angolazione sotto cui si esamina tale rapporto possa variare da ciclo scolare a ciclo scolare.

5. La collocazione della storia contemporanea nel biennio

La proposta di un insegnamento di storia contemporanea nel nuovo biennio si impone per vari motivi. Ecco i principali:

a. Nell'attuale curriculum verticale di storia la storia contemporanea, e in particolare la storia del Novecento, è la vera cenerentola tra le varie storie insegnate: questa grave lacuna andrà colmata nel biennio, dato che non è possibile esplorare l'intero arco storico nei tre anni della scuola media.

b. Studiare storia contemporanea non vuol dire affatto rompere i ponti con il passato, ma, al contrario, stabilire corretti rapporti tra i due poli della formazione storica, il presente e il passato.

c. È di gran danno per la società e la democrazia italiane che gli studenti escano

dalla scuola pressoché analfabeti sui problemi del mondo in cui vivono.

d. L'insegnamento della storia contemporanea nel biennio rappresenta la proposta più sensata sia rispetto agli attuali programmi di storia nella scuola media, sia rispetto ad una auspicabile revisione di tali programmi che partisse da un'ipotesi più innovativa di curriculum verticale di storia. Infatti, per una serie di motivi — tra cui l'impossibilità di insegnare, anche a grandi linee, tutta la storia dalla preistoria ad oggi in soli tre anni —, la storia del Novecento risulta essere del tutto sacrificata nell'attuale scuola media; quindi la sua introduzione nel biennio consentirebbe il completamento dell'arco cronologico della storia insegnata nella scuola dell'obbligo. D'altra parte una revisione del tradizionale curriculum verticale di storia potrebbe ragionevolmente sfociare in soluzioni quali la proposta di un insegnamento di storia antica, medievale e moderna nella scuola media e di un insegnamento di storia contemporanea nel biennio. Dunque l'introduzione della storia contemporanea nel biennio non comporta l'esclusione della storia antica, il cui insegnamento è previsto nella scuola media e può essere riproposto nel primo anno del triennio.

e. Perfino nell'ipotesi tradizionale di un curriculum verticale di storia a carattere ciclico, non ha senso che gli studenti concludano il nuovo obbligo scolastico con lo studio della storia antica o alto-medievale, mentre la conclusione più coerente risulta essere lo studio della storia contemporanea.

f. Se teniamo conto della proposta di insegnare economia e diritto, è più agevole fondare l'area storico-sociale del biennio su un insegnamento di storia contemporanea che non su un insegnamento di storia antica.

6. Divisione dei compiti tra gli insegnamenti della media, del biennio, del triennio

Il rapporto tra le storie insegnate nella scuola media, nel biennio e nel triennio è un rappor-

to, al tempo stesso, di continuità e di discontinuità. La continuità va tradotta in un progetto coerente e graduato di formazione storica della scuola media al triennio, caratterizzato da opzioni comuni come quella di un insegnamento per temi/problemi, tipologie e casi ecc., attento ai rapporti tra presente e passato e tra storia e storiografia. Quanto alla discontinuità, bisogna tenere conto del fatto che i processi cognitivi e socio-affettivi degli allievi e i contesti concreti dei diversi cicli scolari sono oggettivamente discontinui: a questa discontinuità deve corrispondere il carattere specifico di ogni ciclo scolastico, che dev'essere contrassegnato da contenuti e obiettivi distinti e adeguati ai diversi processi cognitivi e socio-affettivi degli allievi.

Obiettivo della formazione storica della scuola media, per esempio, può essere il passaggio graduale dal "senso comune storico" appartenente a tutti (es.: il "concetto spontaneo" di "castello") al "senso comune storiografico" che consente la comunicazione tra storici e non storici (es.: il concetto storiografico convenzionale di "castello" o di "feudo").

Il biennio può affrontare il mondo contemporaneo nell'ottica della planetarizzazione della storia. Un diverso approccio alla disciplina storica, vuoi nei contenuti vuoi nel modo di organizzarli, lo caratterizza rispetto alla scuola media. Se in questa i programmi indicano che l'allievo si misuri con sequenze storiche ordinate cronologicamente per giungere a individuare temi e problemi, nel biennio temi e problemi costituiscono il punto di partenza dal quale lo studente, attraverso un lavoro di approfondimento e contestualizzazione, ricostruisce quadri storici adeguati, per quanto possibile, alla complessità dei fenomeni presi in considerazione (si può pensare a grandi tematiche/problematiche quali "città e campagna", "individui e stati", "guerra e pace", "identità culturali e loro differenze" ecc.).

Un approccio di questa natura facilita il conseguimento di traguardi specifici nel biennio:

— la scelta di un numero circoscritto di temi e problemi, ciascuno ben inquadrato nelle proprie dimensioni spaziali e temporali, consente di affrontare i processi storici secondo tagli storiografici molteplici (storia sociale, economica, politico-istituzionale, storia delle mentalità, della cultura materiale ecc.), indispensabili a dare conto della complessità del mondo contemporaneo eletto a oggetto di studio;

— la stessa scelta, se da un lato corrisponde ad una diversa esigenza e accresciuta capacità dell'allievo di porsi in modo riflessivo di fronte al mondo in cui è inserito, può dall'altro condurlo a una operatività più raffinata e articolata, necessaria ad orientarsi sia nel proseguimento degli studi sia nella formazione professionale.

L'ipotesi fin qui sostenuta, prevedendo contenuti e obiettivi specifici per il biennio, non solo evita le consuete ripetizioni rispetto alla scuola media e al triennio, ma garantisce a una fascia scolare, che viene a coincidere con il compimento dell'obbligo scolastico, un valore di completezza e propedeuticità al tempo stesso.

La storia insegnata nel biennio si diversifica ugualmente dall'insegnamento di storia (anche contemporanea) impartito nel triennio secondario superiore. Qui, della storia contemporanea, si sottolineano gli elementi di continuità, le permanenze, piuttosto che le discontinuità e i mutamenti, come accade nel biennio.

Diversi risultano anche i traguardi formativi dell'insegnamento della storia nel triennio, ove più stretto deve farsi il rapporto con le questioni, anche teoriche, poste dalla storiografia attuale, mentre la capacità di ricostruire processi storici di diversa durata potrebbe costituire, a questo punto, l'obiettivo maturo dell'intero curriculum di storia. Appare infatti credibile che la familiarità

acquisita nel biennio con i problemi rilevanti del mondo attuale, possa preparare l'allievo allo studio del "passato storico" antico, medievale, moderno e ad un approccio analitico alla storicità del presente.

7. Alcune finalità della formazione storica nella secondaria superiore

I traguardi formativi del biennio implicano la definizione di alcuni obiettivi irrinunciabili in termini di contenuti di conoscenza (sapere), abilità (saper fare) e atteggiamenti (saper essere). L'insegnamento della storia va considerato alla luce di finalità educative quali l'educazione alla partecipazione, alle differenze, alla pace, allo sviluppo ecc.; va infatti perseguito un equilibrio tra obiettivi cognitivi e obiettivi socio-affettivi, tra obiettivi specificamente disciplinari e obiettivi di area. Le abilità vanno graduate dal semplice al complesso, da forme di lettura selettiva, via via più complesse, di una ampia gamma di testi (vari tipi di fonti, di testi didattici, di opere storiografiche ecc.) all'uso di modelli di spiegazione di problemi storici.

Altre finalità della formazione storica della secondaria superiore, con particolare riferimento al biennio, possono essere, come si intende da quanto detto fin qui:

a) sviluppare la capacità di leggere storicamente i fatti e i processi storici attraverso una crescente familiarizzazione con i saperi storici, sia quotidiani sia specialistici.

Come è già stato recepito dai nuovi programmi della scuola elementare e media, la formazione storica in tutti i cicli scolari ha come obiettivo non la conoscenza immediata dei fatti e processi storici, ma la loro conoscenza attraverso la mediazione dei saperi storici quotidiani (memoria storica sociale ecc.) e specialistici (ricerca storica e opere storiografiche), ossia la conoscenza dei rapporti tra "storia" e "storiografia";

b) condurre a percepire il carattere planetario del mondo contemporaneo come un mutamento storico "epocale";

c) far intendere la specificità della storia contemporanea rispetto alle altre storie e della storiografia contemporaneistica rispetto alle altre storiografie.

8. Alcuni criteri per la scelta dei contenuti

Occorre anzitutto proporre il passaggio da generici "argomenti" (es. l'industrializzazione) a precisi "temi", individuati mediante operazioni di contestualizzazione spazio-temporale e di definizione di un punto di vista e delle variabili privilegiate (es. il decollo della rivoluzione industriale in Inghilterra tra il 1760 e il 1830 dal punto di vista dei fattori socio-economici e tecnologici). Se possibile, si passerà dai temi all'impostazione, se non alla risoluzione, di alcuni "problemi" scelti tra quelli socialmente e culturalmente più rilevanti (es. come mai la rivoluzione industriale avvenne proprio in Inghilterra tra il 1760 e 1830; oppure l'interrogativo sui fattori principali di tale decollo).

Il programma conterrà alcune esemplificazioni di temi all'interno dei quali gli insegnanti sceglieranno un numero minimo di argomenti da trattare. È utile raggruppare alcuni temi in filoni ricorrenti (quali "sviluppo/sottosviluppo", e altri già presi ad esempio). Si tratta di evitare, da un lato, la trattazione di molti temi centrifughi, privi di filo conduttore e, dall'altro, la trattazione di temi riconducibili ad un unico filone.

9. Un'opzione metodologica: progettazione curricolare e programmazione didattica nel laboratorio di storia

Il nuovo programma deve essere chiaro sia nelle parti prescrittive (traguardi formativi), sia nelle parti indicative (elenchi di temi);

dev'essere inoltre flessibile, cioè consentire l'elaborazione di diversi curricoli. Fra le indicazioni metodologiche deve spiccare l'opzione per la progettazione curricolare e per la programmazione didattica, con particolare attenzione alla coerenza tra contenuti, obiettivi e strategie didattiche (metodi, tecniche, strumenti, forme di verifica e valutazione), alla flessibilità dei percorsi didattici, alla graduale costruzione (o consolidamento) di sapere, saper fare, atteggiamenti e motivazioni, alla esplicitazione dei criteri di selezione dei contenuti e di valutazione, alla valorizzazione delle occasioni di interdisciplinarietà.

L'insieme di tali attenzioni rimanda di necessità al privilegiamento della ricerca didattica come pratica costante dell'insegnante di storia e al laboratorio di storia come spazio, fisico e mentale, entro cui accumulare concetti e teorie non meno che testi e itinerari di ricerca.

10. Condizioni di realizzabilità dei nuovi programmi

Tra le condizioni di realizzabilità dei nuovi programmi si segnalano:

a) una revisione dei criteri di abbinamento delle materie costitutive delle cattedre che consenta l'introduzione, nell'area storico-sociale, di un insegnamento di storia relativamente autonomo;

b) l'individuazione di una mappa dei bisogni professionali degli insegnanti di storia e di modalità adeguate di formazione iniziale e in servizio;

c) la costituzione nelle singole scuole di coordinamenti di storia e di area storico-sociale e di laboratori di didattica della storia;

d) una nuova regolamentazione degli esami di maturità che eviti alla storia insegnata l'imbarazzante contraddizione di essere materia di insegnamento ma non d'esame.

STUDI STORICI

Sommario del n. 2, 1988

Istituzioni giudiziarie, criminalità e storia

Gaetano Cozzi, *"Ordo est ordinem non servare": considerazioni sulla procedura penale di un detenuto dal Consiglio dei X*; Claudio Povolo, *Processo contro Paolo Orgiano e altri*; Luigi Lacché, *"Ordo non servatus". Anomalia processuali, giustizia militare e "specialia" in antico regime*; Marcella Marmo-Olimpia Casarino, *"Le invicibili loro relazioni": identificazione e controllo della camorra napoletana nelle fonti di età postunitaria*; Carlo Fiore, *Il controllo della criminalità organizzata nello Stato liberale: strumenti legislativi e atteggiamenti della cultura giuridica*; Paolo Pezzini, *Onorata società o industria della violenza? Mafia e mafiosi tra realtà storica e paradigmi sicilianisti*; Salvatore Lupo, *"Il tenebroso sodalizio". Un rapporto sulla mafia palermitana di fine Ottocento*.

Opinioni e dibattiti

Mario Sbriccoli, *Fonti giudiziarie e fonti giuridiche. Riflessioni sulla fase attuale degli studi di storia del crimine e della giustizia criminale*.

Ricerche

Pierpaolo Merlin, *Gli Stati, la giustizia e la politica nel ducato sabaudo della prima metà del Cinquecento*; Pier Luigi Bozzoli, *Scienza e diritto: Giovanni Gandolfi e la medicina forense analitica*.

Note critiche

Francesco Barbagallo, *Dal camorrista plebeo al criminale imprenditore: una modernizzazione riuscita*.

Libri ricevuti

STUDI STORICI

Sommario del n. 3, 1988

In ricordo di Giorgio Candeloro e di Paolo Spriano.

Francesco Barbagallo, *Le origini della storia contemporanea in Italia tra metodo e politica*.

Opinioni e dibattiti

Marina Cedronio, *Charles Ernest Labrousse e la storia economica e sociale francese*.

Ricerche

Innocenzo Cervelli, *Su alcuni aspetti della ricerca ebraistica di Arnado Momigliano*; Luisa Chiappa Mauri, *Progettualità insediativa e interventi cistercensi sul territorio milanese nel secolo XIII*; Carla Sacchetti Stea, *Il monastero di Chiaravalle milanese nel Duecento: Vione da "castrum" a grangia*; Riccardo Breschi, *Il sindacato sovietico dall'"affare di Sachtý" all'VIII congresso*; Jacek Kochanowicz, *Stato e contadini: la politica agraria polacca negli anni 1956-1970*.

Note critiche

Francesco Bertolini, *Una rivisitazione di "ellenismo"*; Aldo A. Settia, *Dalla "villa Carpana" alla città di Carpi, ovvero Rinascimento e informatica*; Corrado Vivanti, *Nell'ombra dell'"olocausto"*.

Libri ricevuti

L'emigrazione italiana in Francia negli anni venti

di Gianni Perona

Dal 15 al 17 ottobre 1987 si è tenuto a Parigi, organizzato dal Cedei (Centre d'Etudes et de Documentation sur l'Emigration Italienne) il convegno franco-italiano *L'immigration italienne en France dans les années 20*, con il concorso delle principali istituzioni fondatrici del Centre, dall'Institut Culturel Italien, che ne ospita la sede e ha accolto i lavori del convegno, alla Maison des Sciences de l'Homme, alla Maison de l'Italie e al Centro studi Piero Gobetti, all'Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III); e con l'appoggio della Direzione generale dell'emigrazione del ministero italiano degli Affari esteri.

Il punto di vista assunto dal convegno per la definizione del tema era manifestamente quello del paese destinatario, il che ha presentato alcuni vantaggi, agevolando un'impostazione delle relazioni che non fosse prigioniera delle periodizzazioni della storia politica italiana, o almeno tentasse di conciliarla con i tempi e ritmi ben diversi della storia sociale dell'emigrazione. Com'era d'altro canto prevedibile, l'assunto di uno svincolo di questa storia dalla sua subalternità a quella classica del fuoruscitismo non doveva essere mantenuto a costo di forzature paradossali, e il richiamo alla tradizione è stato particolarmente avvertibile nelle relazioni dedicate alle fonti e all'inquadramento giuridico, nelle prime delle cinque sedute complessive. Così la relazione di Mario Serio, dell'Archivio centrale dello stato, e

quella di Eric Vial, hanno suggerito metodi di analisi approfonditi e novatori, resi possibili dai *data base* in via di completamento sulle schede del Casellario politico centrale da parte dell'Archivio stesso e dell'Ecole française de Rome, che riflettono tuttavia la ricchezza d'informazioni che l'apparato poliziesco fascista in questo primo decennio andò accrescendo in misura incomparabile con la precedente. Allo stesso modo la vicenda nodale delle naturalizzazioni e l'inquadramento giuridico dell'emigrazione nella normativa di parte francese (è mancata la prevista relazione di parte italiana, che dovrebbe essere acquisita per gli atti) sono stati scanditi necessariamente secondo i tempi della storia delle istituzioni. Ma le novità che emergono sia dalle ricerche condotte con strumenti informatici sia dall'ampliata gamma delle fonti — quelle iconografiche dell'Archivio centrale dello stato sono state presentate da Aldo Ricci e quelle orali da Giuseppe Riso e Franco Ramella — lasciano sperare non lontano l'obiettivo dell'integrazione tra storia sociale e storia politica. Il saggio di cartografia presentato da Eric Vial permette già di individuare interessanti sovrapposizioni e differenze rispetto alla distribuzione complessiva dell'emigrazione verso l'esagono francese; e la minuta analisi di Ramella su alcune testimonianze conferma in maniera persuasiva la tesi già da lui suggerita che l'emigrazione politica non debba essere distinta da quella economica se

non come una variabile culturale in più in un fenomeno che non può essere interamente ridotto a motivazioni economiche rozza-mente definite, ma presenta una sua autonomia "morale" complessiva.

Certo resta molto da fare specialmente per la geografia delle partenze, che la dichiarata ottica franco-centrica del convegno non permetteva di prendere in considerazione e di esaminare estesamente, ma che in più occasioni sembrava proporsi come una necessaria integrazione. Nella relazione di Antonio Bechelloni, uno degli animatori del Cedei, sul questionario inviato in preparazione del colloquio, le risposte suggerivano continuamente comportamenti, caratteristiche, anomalie, come ad esempio quella dell'area industriale pordenonese rispetto all'universo friulano, riconducibili alle specificità delle comunità di partenza. Considerazione geografica che fornirebbe anche utili quadri di riferimento alle indagini microstoriche sempre più numerose che a loro volta sole possono rendere conto di più minute e decisive specificità, quali sono state richiamate da Franco Rizzi, che ha affrontato l'*approche* prosopografica della comunità di partenza e di quelle di ricezione, e poi da una serie di comunicazioni monografiche nella penultima sessione dei lavori.

L'inquadramento regionale francese è stato adeguatamente trattato nella terza seduta, con le relazioni di Rudy Damiani sul Nord e Pas-de-Calais, e di Laurent Couder sulla regione parigina, ma certo l'attenzione maggiore è stata rivolta al Sud: a livello regionale Philippe Videlier ha trattato della regione lionese, Pierre Guillaume del Sud-Ouest, Rolande Trespé del Tolosano e Ralph Schor del Nizzardo. Profili poi tutti arricchiti da interventi monografici o tematici nell'ultima giornata, come quelli di Marie-France Brive sulla donna nelle campagne del Sud-Ouest, di Emile Témime sull'integrazione dei lavoratori immigrati a Marsiglia, di Gérard Claude sulle campagne del

Sud-Est; e le monografie di Monique Rouch su un villaggio d'Aquitania, di Marie-Hélène Franzosini su una municipalità dell'area grenoblese, di Marcel Dottori sui Toscani a Marsiglia e Francis Pomponi sui Sardi in Corsica. Squilibrio territoriale certo dovuto alle obiettive rilevanze dei fatti — e in particolare sono state sottolineate le peculiarità del centro di Marsiglia, comunità di ricezione ma anche piattaforma di smistamento sull'oltremare francofono — ma anche a minore intensità degli studi: sull'Est industriale solo Gérard Noiriel ha trattato il caso lorenese, e l'Ovest ha avuto inadeguata rappresentazione nella modesta cronaca familiare di François Zocchetto sulle poche decine di postuosi a Laval, ribattezzati per la circostanza *les italiens de Laval*. Alcuni grossi problemi specifici degli anni venti, quali la ridefinizione dei flussi migratori sulle regioni dell'Est già appartenenti all'Impero guglielmino e la partecipazione italiana agli immensi lavori di ricostruzione e ai lavori pubblici finanziati dalle riparazioni, sono così rimasti nell'ombra, e solo pochi cenni di Rolande Trespé hanno fatto riferimento alle politiche di reclutamento di manodopera esplicate direttamente dai grandi gruppi minerari e siderurgici, decisi a "scegliere quelli che essi pagavano". Alcuni fattori decisivi dell'integrazione culturale sono stati analizzati da Pierre Guillen per gli aspetti politici e sindacali, Gian Fausto Rosoli per quelli religiosi e Jean-Charles Vegliante per quelli linguistici, completando la ben concepita architettura del convegno. Il cui apporto di nuove conoscenze è stato considerevole, e i cui atti certo segneranno una tappa significativa sulla strada aperta dal volume collettaneo *Les Italiens en France de 1914 à 1940*, che già aveva visto riuniti sotto la direzione di Pierre Milza molti dei relatori. La svolta degli anni venti è stata messa in evidenza con molta nettezza e le proposte degne di approfondimento emerse anche dal dibattito, quali ad esempio le indicazioni su

persistenti contrasti politici nella comunità emigrata, troveranno esempi metodicamente impeccabili da seguire.

Meno persuasivo è il risultato dal punto di vista dell'auspicata interdisciplinarietà: le ricerche di matrice geografica, antropologica e sociologica mal si sono adattate al breve periodo del decennio, trapassandolo a volte tanto da non avere con questo che un ricordo occasionale. Il centro della comunicazione di Zocchetto si collocava alla fine del XIX secolo, gli scaldini parmensi evocati da Maurizio Cattani sviluppano la loro vicenda su vari decenni, e così i coratesi evocati da Marie-Hélène Franzosini. Solo Luigi Taravella si è assunto un titolo cronologicamente vincolante come *Ferrière dans les années 20*. Era d'altra parte prevedibile che motivazioni sociali di lungo periodo non potessero essere facilmente costrette nell'ambito di un tempo congiunturale, ma forse qualcosa di più poteva essere tentato per trattare le costrizioni degli anni venti come una sfida, e rianalizzare i singoli casi come differenziate risposte. Qualcosa di più converrà fare anche sul versante italiano: al predominio nel campo del

le fonti, il cui panorama si è completato con il puntuale esame della stampa antifascista italiana in Francia, condotto da Francesca Ferratini Tosi, non si è dato alcun corrispettivo almeno di proposte di ricerca al di qua delle Alpi. La delicata materia finanziaria delle rimesse, alle quali si attribuirà in parte il declino delle comunità montane di pertinenza alla fine degli anni venti, non è stata trattata, nonostante le ricche indicazioni che può dare sui processi reali di integrazione, e la stratificazione degli interventi fascisti ai diversi livelli deve essere meglio messa a fuoco.

Queste osservazioni critiche non tolgono tuttavia fondamento al cauto ottimismo dimostrato da Pierre Milza, instancabile nel seguire e integrare i lavori del convegno, al momento delle conclusioni: il Cedei ha raggiunto un soddisfacente risultato in un tempo di vita assai breve e con mezzi relativamente esigui, specialmente in rapporto all'ampiezza del campo di intervento. Si apre ora, è sperabile, una stagione di ricerche approfondite nei molti cantieri aperti.

Gianni Perona

ECONOMIA E AMBIENTE

Sommario - anno VII - n. 3 - luglio-settembre 1988

Articoli

Editoriale: *Un'estate travagliata: dal decreto Ruffolo sulla VIA alle navi dei veleni*; S. Lombardini, *Rapporti tra economia e ecologia*; B. Dahl, *La nuova politica energetica della Svezia*; R. Molesti, *Quale futuro?*; W. Giuliano, *Le radici dell'ambientalismo italiano*; B. Von Droste, *Sviluppo e ecosistemi*.

Problemi economici della tutela dell'ambiente

M.A.B., *Sistemi urbani e compatibilità ambientale*; *Contenuti e obiettivi del nuovo Piano Energetico Nazionale*.

Documenti

Il testo del Decreto Ruffolo sulla valutazione di impatto ambientale.

Regioni, comuni, province e ambiente

IL PENSIERO ECONOMICO MODERNO

Sommario - anno VIII - n. 3 - luglio-settembre 1988

Articoli

A. Ruberti, *Università e ricerca*; C.A. Ciampi, *Strutture bancarie e finanziarie in evoluzione e ordinamento comunitario*; G. Barbieri, *Il risparmio nella vicenda politica ed economica italiana di questo secolo*; R. Molesti, *L'economia sociale di Giuseppe Toniolo: il « Trattato »*; D. Ivone, *Industria e agricoltura in Calabria nel pensiero di Scipione Staffa*.

Osservatorio

G. Borelli, *Crisi del sapere storico?*; P.P. Coccorese, *La cooperazione come risposta ai problemi attuali dell'impresa*.

Le opere e i giorni

Forze armate e società nell'Italia liberale

di Nicola Labanca

Anche in Italia ormai il distacco di quella che una volta si designava "storia militare" dagli schemi più angusti e irrigiditi della tradizione pare sempre più deciso. La prospettiva che gli studiosi anglosassoni chiamano dei *war and society studies* si presenta sempre più vicina. Si diffonde e si generalizza lo studio storico dell'istituzione militare nei suoi lunghi periodi di pace non meno che nei momenti di guerra, nella composizione sociale dei suoi appartenenti e non solo nelle tabelle dei suoi organici. Un tale studio non è più appannaggio dei soli "chierici" (i militari) ma di una vasta platea di ricercatori "laici", specializzati nell'analisi della storia militare o che si imbattono — occasionalmente, dall'interno dei propri specifici percorsi di ricerca — nell'istituzione militare.

Queste affermazioni vanno prese non tanto come rituali *exergo* né solo come espressioni di soddisfazione ma come la migliore introduzione alla comprensione degli intendimenti e dei risultati del convegno "Esercito e città dall'Unità agli anni trenta", tenutosi a Spoleto dall'11 al 14 maggio 1988¹.

Organizzato dalla Deputazione di storia patria per l'Umbria e ideato da un comitato

scientifico di cui facevano parte Giovanni Antonelli, Piero Del Negro, Filippo Mazzonis, Maurizio Morandi, Giorgio Rochat e Raffaele Romanelli, il convegno si proponeva di offrire una efficace esemplificazione della grande articolazione dei rapporti che intercorsero nell'Italia liberale tra esercito e città, o — più esplicitamente — tra esercito e società. Altro, non secondario, obiettivo era quello di avvicinare studiosi "specialisti" della storia militare e studiosi qualificati ma meno direttamente interessati ad una ricostruzione per linee interne delle vicende dell'istituzione militare. Uno degli effetti di questi propositi è stato rappresentato dall'organizzazione stessa dei lavori, caratterizzata dall'alto numero delle comunicazioni presentate e dalla presenza di un unico *rapporteur* generale per ogni seduta: alla sintesi di questo *discussant* (mai, nelle cinque sedute del convegno, un *military historian* in senso stretto) seguiva il libero dibattito.

Ha aperto i lavori della prima sessione, dedicata a tre relazioni generali che illustrarono le coordinate de *Il sistema militare italiano* e le fonti archivistiche utili per studiarlo, il generale Pier Luigi Bertinaria. Parlan-

¹ Il lettore comprenderà facilmente perché in questa breve nota non sono riportati i nomi degli autori e i titoli di tutte le comunicazioni presentate al convegno, ma solo quelli che sono più volte ritornati nel dibattito che vi si è sviluppato o quelli che parevano essenziali per dare una prima, approssimativa idea della ricchezza degli spunti di queste assise. Calcolando infatti autori e titoli di sette relazioni generali e di ben quarantotto comunicazioni, questa nota non avrebbe potuto risultare che la copia del programma del convegno. Il lettore interessato, o il relatore non citato, potranno fra breve disporre dell'integrale pubblicazione degli *Atti*, che è annunciata imminente.

do de *Lo stanziamento territoriale dell'esercito sulla base della politica strategica ed economica dell'Italia liberale*, ha sottolineato il peso delle preoccupazioni strategiche nello schieramento dell'esercito in tempo di pace. La pianura padana e il suo settore occidentale insieme al litorale tirrenico ed alle sue retrovie avrebbero costituito la sede più naturale per un esercito che per lungo tempo fronteggiò il pericolo francese, che si profilava dalle Alpi e dal mare. Il relatore non ha escluso però che, all'interno di questo quadro generale, l'insediamento di unità dell'esercito in questa o in quella città abbia potuto rispondere anche a preoccupazioni di politica interna o a motivi "clientelari". A giustificazione delle prime ha ricordato i consueti temi della necessità di "fare gli italiani", di permettere agli ufficiali di sperimentare il probabile fronte principale di operazioni, di far frequentare la 'scuola della nazione' ai coscritti (di cui ha ricordato la "abulia"); per lo studio dei secondi ha rimandato all'esame degli archivi locali e comunali. Bertinaria ha teso a sottolineare, infine, che il complesso meccanismo degli avvicendamenti nelle sedi di guarnigione andò semplificandosi verso la fine del periodo esaminato.

Giorgio Rochat, discorrendo de *Le strutture dell'esercito nell'Italia liberale: i reggimenti di fanteria*, ha corretto qualche punto di questa interpretazione. Ha ricordato come i compiti dell'esercito nell'Italia liberale fossero il mantenimento della difesa della nazione dal pericolo esterno e della difesa della società dal pericolo interno (con un copioso e preventivo schieramento per la garanzia dell'ordine pubblico e sociale), ma anche quello di una "presenza sul territorio" (funzione, questa, coordinata e non subordinata alle altre). Avendo studiato con complesse analisi anche quantitative lo spostamento e l'avvicendamento dei reggimenti di fanteria da una sede all'altra (dovuti alla scelta politica del reclutamento nazionale), Rochat ha

dimostrato come alla base di questi avvicendamenti continui, che diminuirono ma non scomparvero affatto, non si possa cercare una logica unica bensì un compenetrarsi di istanze diverse: la preoccupazione per l'ordine pubblico, il desiderio della classe politica di avere un Corpo ufficiali veramente nazionale, la mancanza di caserme, il peso delle abitudini amministrative. Questo sistema di avvicendamenti ebbe per ufficiali, sottufficiali e soldati conseguenze diversificate: rese saltuari per i primi i rapporti con la società civile, fu deleterio per il formarsi di un rispettabile status sociale dei secondi, non contribuì certo a migliorare la situazione sanitaria dei terzi, afflitti da una mortalità ed una morbilità alte.

Patrizia Ferrara, dell'Archivio centrale dello stato, ha presentato un'interessante relazione su *Società civile e società militare: fonti documentarie presso l'Acs*, corredata da un'utilissima guida alle principali raccolte archivistiche ivi conservate. Ha ricordato le linee generali della situazione degli archivi centrali, confluiti nell'Acs o rimasti in sedi separate, ripercorrendo le tappe della legislazione in materia. Ha infine "guidato" gli studiosi fra le varie serie dell'Acs, immaginando un percorso di ricerca biografica tesa a dimostrare la pluralità di occasioni che potevano al tempo far incontrare il singolo con l'istituzione militare.

Come *discussant* della seconda sessione dei lavori, dedicata a *Cultura e ruolo sociale dell'ufficiale*, Mario Isnenghi ha sottolineato l'interesse delle comunicazioni presentate. Esse gli sono parse importanti materiali analitici per una "storia sociale degli ufficiali" che — nei suoi versanti fattuali e culturali — appare ormai sbazzata. Per Isnenghi, la cautela nell'articolare le analisi è d'obbligo: l'"esercito" al tempo stesso educa, simboleggia e reprime, proprio come dietro la "città" può intravedersi il paese, la patria o in generale la società. Venendo a parlare della composizione sociale del Corpo uffi-

ciali (un tema affrontato nelle comunicazioni di L. Anthony Cardoza, *An Officer and a Gentleman: the Piemontese Nobility and the Military in Liberal Italy* e da Marco Meriggi, *L'ufficiale a Milano in età liberale*), egli ha proposto di seguire l'evoluzione della separazione tra esercito e società attraverso l'alternarsi di una "diversità affermata" e di una "diversità subita", rispettivamente proprie dell'ufficiale di provenienza aristocratica e di quello di estrazione più borghese e professionale. Col passare dei decenni, quindi, è tutto il quadro di riferimento sociale e culturale che cambia per l'esercito italiano (Del Negro, *Caserma e città nel discorso militare dell'Italia liberale*), anche se freni antichi e pesantezze istituzionali gravano sulla rinnovata composizione del Corpo ufficiali (Fortunato Minniti, *Il matrimonio degli ufficiali in età liberale*, come anche Filippo Mazzonis, *Manuali di etichetta per gli ufficiali*). Intervenendo nel dibattito, Romanelli ha ricordato le diverse accezioni di questo "essere borghese", e Isnenghi ha concluso ricordando come nel caso italiano la forza dei vincoli pre-statali (l'essere piemontese, l'essere aristocratico), così evidente tra i militari, rimandi alla generale debolezza dello stato liberale di fronte alle altre aggregazioni sociali.

Con la seconda sessione, su *Caserma, soldati e popolazione*, il discorso generale che si era incentrato sulla composizione sociale del Corpo ufficiali e sul rapporto stato/società militare si è definitivamente spostato sulle relazioni esercito/società. Anche qui il *discussant*, Emilio Franzina, ha invitato all'articolazione dell'analisi e del giudizio storico. Interazione e conflittualità sono le due forme di quelle relazioni: il quadro non è tutto fosco, anche se in vari momenti (e sempre in quelli decisivi) gli eserciti si schierano contro il nemico interno (e qui Franzina ha citato scritti di Niceforo nel 1898 ed alcune voci diffuse intorno al 18 aprile 1948). Franzina ha lamentato che le comuni-

cazioni affrontassero — stando al titolo del convegno — più l'esercito che la città. Ma ha anche ammesso l'arricchimento delle conoscenze che esse hanno portato sul problema dell'intervento dell'esercito nei conflitti urbani (John Davis, *The Army and Public Order in Italian Cities after the Unification*), o nell'immagine che gli ufficiali proponevano dei loro soldati (Nicola Labanca, *Alcune note sui primi giornali per i soldati, 1866-1915*), sull'organizzazione interna delle caserme (Ferruccio Botti, *La caserma italiana nei primi anni dell'esercito unitario*) e sul loro ambiente interno (Angelo Varni, Brunella Dalla Casa, Fiorenza Tarozzi, *Il Tribunale militare di Bologna*). Ancora alla luce di un rapporto diviso tra interazione e conflittualità, Franzina ha presentato quelle comunicazioni che — accogliendo alcune delle sue aspettative — si basavano su fonti documentarie "civili" e non militari: fossero esse mediche (Barbara Maffiodo, Paola Nicola, *Proposte per una gestione scientifica dell'esercito 1880-1918: il caso di Torino*) religiose (Roberto Morozzo della Rocca, *Chiesa ed esercito: il caso di Roma, 1895-1910*) o generalmente pubblicistiche (Antonio Sema, *Stampa, truppa, città: il caso di Udine, 1895-1915*). La stessa altalena tra interazione e conflitto ha poi ritrovato nella quotidiana gestione del rapporto amministrativo, a livello di Comune, tra enti locali ed insediamenti militari o — su un piano più suggestivo — nell'eccezionalità di casi giudiziari quali il caso veronese "dell'Isolina".

A prima vista, nella sessione successiva, dedicata a *Insedimenti militari e trasformazioni urbane* e affollata di comunicazioni di "storici urbani", di architetti e urbanisti, questa ambivalenza del rapporto esercito/città è parsa un po' venire meno. Già nella interpretazione del *discussant*, Italo Insolera, la vastità degli insediamenti militari sul territorio non rappresenta uno "scambio" tra società civile e società militare, ma più semplicemente la creazione di una proprietà

assoluta ed autonoma, "cintata", che sottrae aree e spazi al mercato fondiario ed allo scambio reciproco tra le diverse zone della città. Insolera ha ricordato le particolarità storiche italiane della creazione di questo enorme "spazio militare" (il retaggio degli antichi stati preunitari ecc.), e non ha mancato di ricordare la fragilità, l'incertezza, la mutevolezza e l'opportunismo della politica urbanistica (se così può dirsi) dei comuni dell'Italia liberale; ma ha sottolineato l'opposizione che ha frequentemente diviso interessi militari da interessi civili riguardo ad "aree strategiche" per l'espansione degli uni e degli altri. Ha infine ricordato come le opere militari dell'ultimo secolo raramente abbiano acquistato un valore artistico e di bene culturale in senso proprio. Il dibattito, a suo modo, ha all'inizio ripreso questo senso di opposizione, soprattutto con le proteste di Ilario Principe contro il segreto militare talora ingiustificatamente esteso a proposito della consultabilità della documentazione cartografica, o con la rigida difesa del generale Arturo Marcheggiano (più convenientemente il colonnello Ferruccio Botti ha ricordato l'arretratezza delle leggi che ancora regolano questa disciplina). Dal canto loro, invece Rochat, Del Negro e Romanelli hanno suggerito di articolare il quadro dell'analisi; il primo ricordando il carattere di trattativa cui spesso erano ispirati i rapporti, pur confliggenti, tra comuni e enti militari sul territorio; il secondo notando come non rettilinea sia stata l'evoluzione di quei rapporti e della stessa posizione militare (esemplare il caso dell'impostazione concettuale dei compiti del Genio militare); il terzo allargando il discorso all'analisi del carattere dell'edilizia pubblica nell'Italia liberale.

Nella quinta sessione dei lavori, su *Presenza militare e contesto urbano in Umbria*, Paolo Alatri ha presentato alcune comunicazioni a carattere più locale ma di non minore interesse. In sede di considerazioni conclusive ha voluto mettere l'accento sul carattere

ingente della presenza militare nella regione, sull'intensità ma anche sulla contraddittorietà (nel senso sopra detto dell'interazione conflittuale) dei rapporti tra autorità civili e militari, sulla riluttanza dei militari a restituire ai civili le strutture e gli spazi occupati, talvolta contribuendo a danni ai monumenti storici ed artistici. Riportando alcuni passi della comunicazione di Mario Tosti e Stefania Magliani (*Aspetti e problemi dell'insediamento militare a Perugia nel decennio postunitario*) Alatri ha anche accennato al ruolo non neutrale dell'esercito nell'intermediazione del rapporto città-campagna, tratteggiando la figura del soldato (spesso contadino) che accompagnava l'esattore delle imposte (urbano) nell'espletamento delle sue funzioni nelle campagne. Su questo punto, e sull'altro del mantenimento dei beni culturali, è poi intervenuto il generale Bertinaria contestando nel metodo simili interpretazioni e addebitando non all'esercito ma al controllo politico (o alla sua mancanza) i due fenomeni. Davis ha invece sostenuto che l'intervento dell'esercito anche in queste situazioni rifletteva un problema di strutture amministrative prima ancora che di volontà della classe dirigente politica.

Ad un altro grande tema dell'analisi critica del "potere militare", e cioè lo studio di *Spesa pubblica, investimenti e processi di valorizzazione*, indotti dalla spesa militare, è stata dedicata l'ultima sessione. In linea con l'impostazione generale del convegno, i vari contributi presentati avevano teso ad indagare la dinamica ed i risultati della spesa militare a livello locale, articolando e diversificando la ricerca a seconda che ci si trovasse di fronte a casi esemplari di spesa "quotidiana" di un ente militare minore (Alessandro Polsi, *Militari e guarnigioni: il caso di Cremona e Pisa nella seconda metà dell'Ottocento*, che tra l'altro ha spiegato molto bene perché le amministrazioni locali ambissero a vedere le loro città scelte a sede di insediamento militare), di un'industria militare

(Andrea Curami, *L'industria aeronautica a Varese, dalle origini al 1939*) o di enti militari (come le città-porto militari di Taranto, Livorno e La Spezia esaminati da Mariano Gabriele, Ezio Ferrante e dall'Ufficio storico della marina militare), o anche di eccezionale latitudine del "potere militare" (Angelo Visintin, *Militari, territorio e popolazioni nella Venezia Giulia del primo dopoguerra, 1918-1920. La ricostruzione dell'Isontino*). A queste comunicazioni Franco Bonelli, in qualità di *discussant*, ha assai utilmente premesso un inquadramento generale sulle vicende della spesa militare italiana. Partendo da alcune pagine di Nitti ed accogliendo taluni suggerimenti di Einaudi, Bonelli ha esordito dichiarando la possibilità di riferirsi ad "elementi di un modello", se ancora non ad un modello, di analisi della spesa militare generale. Da Nitti ha ripreso la proposta di disaggregare il bilancio militare globale in spese e di gestione e in spese "a disposizione della politica", non vincolate. Ripercorrendo le vicende della spesa militare in Italia, Bonelli ha menzionato certe prime grosse importazioni di armi dopo l'unificazione, il periodo degli anni settanta-ottanta (quando industrie italiane come la Terni, nate con il decisivo apporto pubblico, iniziarono a sostituire produzioni nazionali a importazioni di armamenti e alla limitata capacità produttiva dei laboratori militari), il decennio giolittiano (quando nacque una vera e propria struttura industriale che potesse rispondere alle esigenze militari, complicando però i rapporti dello stato con le imprese), la ristrutturazione del primo dopoguerra. In un quadro che non ha trascurato i forti costi di un simile processo, ma che nemmeno ha vo-

luto sottovalutare il "gran risultato" di quella che gli è apparsa come una indipendenza relativa dalle importazioni nel settore degli armamenti, Bonelli ha concluso definendo questa come una vicenda emblematica di un'industrializzazione (e di un conseguente rapporto pubblico-privato) di un paese *late comer*. Una simile linea interpretativa è poi stata sottoposta, nel dibattito, a valutazioni diverse: Piero Melograni ha definito "eccezionale" il cammino percorso anche qui dall'Italia liberale, Giorgio Rochat ha espresso qualche dubbio sulla possibilità di disaggregare i bilanci militari nel senso sopra proposto ed ha suggerito l'utilità di procedere per qualche tempo ancora per indagini settoriali prima di giungere a disegnare quadri generali, anche nella ricostruzione delle vicende delle spese militari.

Ringraziando gli intervenuti, Antonelli, presidente della Deputazione di storia patria, ha ricordato alla fine dei lavori del convegno come questo deliberatamente non avesse previsto alcun vero e proprio intervento conclusivo, a sottolineare il suo carattere di raccolta e di proposizione di ricerche e di linee interpretative anche diverse.

In effetti, avendo sott'occhio le quasi millecinquecento pagine delle comunicazioni presentate al convegno, è ovvio sostenere che un grosso apporto documentario c'è stato. Ma non possiamo non rammaricarci, di nuovo, per non aver potuto in questa sede dar conto una per una delle quarantotto comunicazioni²: e ciò per evidenti motivi di spazio.

Una considerazione però ci sia permessa. Nell'ultimo decennio si è più volte, e correttamente, sostenuto che le sintesi attualmente

² Oltre agli studiosi già menzionati, hanno presentato una comunicazione Giovanni Antonelli, Roberto Balzani, Fabio Bettoni, Dario Biocca, Marziano Brignoli, Vincenzo Caciulli, Giuseppe Caforio, Raffele Colapietra, Claudia Conforti, Liana Di Marco, Carla Ferrari, Alberto Ferruzzi, Aurora Gasperini, Virgilio Ilari, Gianni Isola, Eric Labeyle, Paolo Langella, Daniela Maldini Chiarito, Arturo Marcheggiano, Janine Menet Genty, A. Mioni, Paolo Nava, Luigi Parente, Ilario Principe, Stefanella Quilici Gigli, Carlo Rampioni, Ezio Righi, Alberto Satolli, Angelo Torricelli, Giovanni Battista Varnier, Caterina Zannella.

disponibili sulla storia della politica militare italiana dall'Unità ad oggi hanno permesso le successive ricerche monografiche di questi ultimi anni, ma in un certo senso le hanno anche anticipate. Se non scemerà negli anni futuri l'interesse degli studiosi ("specialisti" e non) verso le vicende del rapporto tra esercito e società in Italia, non è fuor di luogo ipotizzare

già da adesso la necessità non di rivedere ma almeno di integrare quelle opere di sintesi alla luce dei nuovi e più aggiornati apporti. Anche in questo senso il convegno di Spoleto dimostrerà di aver contribuito in maniera notevole all'incontro di studiosi della società civile e della società militare.

Nicola Labanca

Il passato e il presente delle autonomie locali di Massimo Legnani

Una parte non indifferente della contemporaneistica italiana si è mossa, nell'ultimo decennio, lungo l'asse del rapporto nazionale-locale, assunto quale osservatorio privilegiato per rileggere più di un passaggio della storia dell'Italia postunitaria. Si è trattato, se non di un ribaltamento, certo di una sostanziosa correzione di rotta rispetto ad una fase — collocabile tra il primo centenario dell'Unità e gli anni settanta — nel corso della quale il tema predominante, soprattutto in sede di storia generale, era stato quello di verificare la solidità di impianto dello stato nazionale, ovvero il progressivo grado di integrazione di ciò che il lessico risorgimentale aveva da sempre confinato tra i "particolarismi". Mi è sembrato particolarmente significativo, ed ho già avuto occasione di notarlo¹, che nel denso profilo plurisecolare posto a chiusura della sua *Storia dell'Italia moderna*, Giorgio Candeloro abbia avvertito il bisogno di ridimensionare la scansione rappresentata dal 1861, richiamandola sì come tappa essenziale e termine obbligato di giudizio, ma anche insistendo sulla necessità

di "evitare una sopravvalutazione del valore dell'unificazione politico-territoriale, poiché [...] le diversità interne sono un elemento permanente ed entro certi limiti insopprimibile"². Può sembrare un richiamo sin troppo ovvio alla complessità dei fili, e delle storie parallele, che si sono snodati entro il nuovo quadro di riferimento, ma lo spostamento di accenti riesce sensibile rispetto a qualche decennio prima. Aiuta il confronto la recente, anche se editorialmente infelice, riedizione di alcuni interventi di Rosario Romeo³ risalenti all'inizio degli anni cinquanta e largamente centrati sulla preoccupazione di riaffermare insieme "la fondamentale unità del processo risorgimentale" e l'esigenza di misurare la portata delle vicende successive sulla realizzazione ed i limiti di quel progetto.

La linea ora prevalente si è del resto venuta esprimendo anche attraverso molteplici imprese editoriali (alcune più ricche di spessore culturale, come la serie einaudiana su "Le regioni dall'Unità a oggi", altre decisamente più esili, pur con qualche eccezione, e

¹ Massimo Legnani, *Temi di discussione su storia locale e storia generale*, in Aa.Vv., *Elite politiche nella Sardegna contemporanea*, Milano, Angeli, 1987.

² Giorgio Candeloro, *Storia dell'Italia moderna*. Vol. XI. *La fondazione della Repubblica e la ricostruzione. Considerazioni finali*, Milano, Feltrinelli, 1986, p. 300.

³ Rosario Romeo, *L'Italia liberale: sviluppo e contraddizioni*, Milano, Il Saggiatore, 1987. Secondo l'avvertenza dell'editore la scelta dei testi fu operata dallo stesso Romeo poco prima della morte. V'è però da lamentare una realizzazione editoriale particolarmente svagata, dato che, fra l'altro, non ci si cura nemmeno di segnalare la datazione dei singoli testi. La citazione è da *Storia regionale e storia nazionale*, pp. 76-77.

forse determinate anzitutto dal desiderio di inseguire le scie del mercato, come la laterziana "Storia delle città italiane") che riflettono, insieme con la vivacità di iniziative locali di varia natura, la corrispondenza tra lo sforzo di delineare un quadro più rispettoso delle peculiarità storiche e territoriali e gli interessi di un pubblico che sembra allargarsi al di là dei confini tradizionali. Una ulteriore spinta nella medesima direzione è certo dovuta anche alla istituzione delle regioni a statuto ordinario e agli impulsi che ne sono derivati alla formazione di una nuova cultura del governo locale. Contributi politologici e ricerche di storia della amministrazione hanno tradotto nel nesso centro-periferia il rapporto nazionale-locale cui accennavo all'inizio (e su questo passaggio mi propongo di tornare più avanti) e ad una tematica in parte affine si può richiamare anche la ripresa di studi sulle borghesie locali nell'Italia liberale e sugli esperimenti socialisti e cattolici, nel corso dell'età giolittiana, di erigere il comune a contraltare del governo nazionale.

Pur non costituendone una diretta introduzione, questi rapidi richiami servono forse a motivare meglio il rilievo del convegno su "Le autonomie etniche e speciali in Italia e nell'Europa mediterranea. Processi storici e istituzioni", svoltosi a Cagliari dal 29 settembre al 1° ottobre 1988 per iniziativa della Regione autonoma Sardegna e dell'Istituto sardo per la storia della resistenza e dell'autonomia, cui si devono la elaborazione e realizzazione scientifica del progetto. L'attenzione portata sugli ultimi due secoli, la dimensione internazionale dell'area considerata, gli intrecci disciplinari sono tutti elementi che stabiliscono collegamenti con un retroterra storiografico, politico e civile evidentemente più ampio di quello che sta immediatamente alle spalle del convegno. E la progettazione, per il 1989, ad iniziativa di un gruppo di Istituti di storia della resistenza, di un analogo incontro di studio sulle autonomie speciali dell'arco alpino, costituisce

una ulteriore testimonianza del respiro dell'iniziativa.

I lavori, come s'è detto, hanno investito un fronte assai largo, ponendo dapprima a confronto le tematiche relative a "Nazionalità, popoli e autonomie nel processo di formazione dello stato moderno", poi una serie di contributi su "Bilanci e prospettive" delle regioni a statuto speciale, infine relazioni e interventi sui percorsi battuti dalle "Culture dell'autonomia". Non è naturalmente possibile dar conto dei singoli contenuti, ma alcuni nuclei, affrontati di seguito alla relazione introduttiva di Guido Quazza (che ha insistito non solo sui processi del passato, ma anche, con forza, sul nesso autonomie-autogoverno come premessa di rifondazione e maturazione dell'ordinamento repubblicano) vanno segnalati: dalle vicende sarde sette-novecentesche (tra gli altri, Marrocu e Lepori, Sotgiu e Ortu, Mura e Joyce Lussu, Maria Rosa Cardia e Masala) a quelle siciliane (tra gli altri, Sciuti Russi e Mangiameli, Giarrizzo e Antonio Buttita), dalle realtà delle "nazioni" catalana e basca (Fontana e Ribò, Carbonell e Elorza) a quella corsa (Pomponi e Ravis-Giordani), al ruolo dei politici (in particolare il presidente della regione Mario Melis e del Consiglio regionale Emanuele Sanna), alle elaborazioni dei giuristi (Allegretti). Gli atti del convegno (previsti a breve scadenza) consentiranno una puntuale valutazione di merito; ora importa soprattutto trasmettere una considerazione d'insieme, che sottolinei l'ampiezza e la organicità del programma, la sua ambizione, quasi sempre soddisfatta, di realizzare l'interscambio tra riflessione storica e problematiche legate alla attualità politica. In questo senso la collaborazione tra l'Istituto sardo per la storia della resistenza e dell'autonomia e la Regione autonoma Sardegna è apparsa come una naturale confluenza di prospettiva, una tappa significativa verso l'assunzione, da parte degli Istituti di storia della resistenza insieme con altre organizza-

zioni civili e culturali operanti sul territorio, di un nuovo ruolo di "intellettuale collettivo".

Sul piano più strettamente storiografico si può senz'altro affermare che il convegno sardo ha arricchito di nuovi spunti la tematica accennata all'inizio della nota. La ha arricchita, fra l'altro, fornendo una indiretta ma utile conferma del fatto che la storia interna degli assetti istituzionali rimanda ad un bacino larghissimo, dentro al quale si intersecano influenze di cui solo una storia locale multidisciplinare può dare compiutamente conto. È proprio sotto quest'ultimo profilo v'è da chiedersi sin dove lo schema centro-periferia costituisca una intelaiatura efficace per indagare le tensioni ed i conflitti sottesi allo sviluppo delle autonomie⁴. Lo stato accentrato e accentratore ha bisogno,

in quanto avversario storico delle autonomie, di essere maggiormente studiato come risultante di forze e di aggregazioni variabile nel tempo e non riassorbibile, semplicemente, in una formula istituzionale. E questo problema (cui il convegno sardo ha dedicato una attenzione solo marginale) acquista una dimensione particolarmente robusta proprio nella fase di fondazione dell'Italia repubblicana, quando al declino del tradizionale blocco industriale-agrario già percepibile, per tanti segni, durante il fascismo, subentra un processo di centralizzazione dettato da nuovi soggetti istituzionali e sociali, che è necessario analizzare nella loro individualità e non come semplici riproposizioni di assetti tradizionali.

Massimo Legnani

⁴ Sul rapporto stato-società nel tessuto ideologico di fondazione del regime liberale cfr. il recente Raffaele Romanelli, *Il comando impossibile, Stato e società nell'Italia liberale*, Bologna, Il Mulino, 1988.