

Luca Baldissara

## L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA CONTEMPORANEA E LE ALTERNE VICENDE DEL MANUALE NELL'ITALIA REPUBBLICANA

“Il problema della democrazia”, scrive Piero Calamandrei nel gennaio 1946, “si pone dunque, prima di tutto, come un problema di istruzione”. Nel senso che tutti i cittadini devono sapersi servire consapevolmente dello strumento elettorale, “per far sì che i governanti siano veramente l’espressione più eletta di tutte le forze sociali, chiamate a raccolta da tutti i ceti e messe a concorso per arricchire e rinnovare senza posa il gruppo dirigente”. Altrimenti detto, “tutti gli inconvenienti della democrazia, anche i più gravi, possono essere corretti dalla scuola: è la scuola che sola può dare ad ogni uomo quel senso di responsabilità e di consapevolezza politica che si richiede in chi è chiamato a scegliere liberamente i suoi governanti [...] per questo – conclude – negli ordinamenti democratici la scuola ha un valore non solo politico, ma si potrebbe dire *costituzionale*: i meccanismi della costituzione democratica sono costruiti infatti per essere adottati non dal gregge dei sudditi inerti, ma dal popolo dei cittadini responsabili: e trasformare i sudditi in cittadini è miracolo che solo la scuola può compiere”<sup>1</sup>.

Cinquant’anni dopo, il compito fondamentale della scuola viene individuato nel “garantire a chi la frequenta lo sviluppo di tutte le sue potenzialità e la capacità di orientarsi nel mondo in cui vive [...], l’assimilazione e lo sviluppo della capacità di comprendere, costruire, criticare argomentazioni e discorsi”. A tal fine, la scuola si deve impegnare a “delineare una mappa delle strutture culturali di base [...], assumere un impianto formativo che riconosca il valore imprescindibile della tradizione storica, e lo ponga in relazione con la contemporaneità e con il contesto culturale e sociale”<sup>2</sup>.

Diversi sono i toni, enfaticamente solenni in Calamandrei, allusivamente specialistici nel “documento dei saggi”; e diverse sono le temperie politiche e culturali –

---

<sup>1</sup> P. Calamandrei, *Contro il privilegio dell’istruzione*, in “Il Ponte”, n. 1, gennaio 1946, pp. 4-5.

<sup>2</sup> *Il documento dei saggi: le basi essenziali per la formazione*, documento redatto, su incarico del ministro dell’Istruzione, da Roberto Maragliano, Clotilde Pontecorvo, Giovanni Reale, Luisa Ribolzi, Silvano Tagliagambe, Mario Vegetti, pubblicato in “I viaggi di Erodoto”, n. 35, 1998, p. 52.

la fondazione della democrazia repubblicana nell'immediato dopoguerra e l'implosione negli anni Novanta del sistema politico-istituzionale allora definito – che esprimono i due punti di vista sulla scuola. Differente è la prospettiva che li ispira: verso l'esterno, in direzione della società e della formazione della classe dirigente, nel primo; verso l'interno, con gli studenti e i docenti come protagonisti di un processo formativo e interlocutori privilegiati di uno sforzo di “realizzazione di sé”, nel secondo. In qualche modo – e pur non senza analogie, soprattutto nel comune obiettivo di formare alla consapevolezza lo studente-cittadino – le due citazioni possono essere assunte, tra i tanti, come documenti significativi delle epoche che li hanno espressi, dei loro atteggiamenti e delle loro aspettative verso la scuola. Rappresentano i due estremi di un percorso che muove dalla attribuzione di centralità etico-civile al sistema scolastico nella formazione dei cittadini e delle classi dirigenti della democrazia repubblicana – laddove la Storia, in versione di racconto storicista, dovrebbe rappresentare un ambito privilegiato nella definizione di una narrativa pubblica condivisa e di una coscienza critica del presente – e giunge alla assunzione di tale sistema quale segmento specialistico della amministrazione pubblica, con funzioni viepiù burocraticamente frammentate e tautologicamente riassunte nello “sviluppo della capacità di comprendere” (sintomo forse che questo obiettivo consustanziale alla scuola non sempre è raggiunto?), dove alla storia, in versione scienziata, spetta il compito di illuminare i nessi con la “tradizione storica” e di disegnare cornici diacroniche alla contemporaneità<sup>3</sup>. Entro questi due estremi culturali, oltre che cronologici, si dipana il dibattito sugli obiettivi e i compiti del sistema formativo, e in esso sul ruolo dell'insegnamento della storia, dunque anche sulla funzione dei manuali.

### ***“Fare qualcosa, farla subito”***

---

<sup>3</sup> Nel *documento dei saggi* l'insegnamento della storia deve puntare “a sviluppare competenze generali di inquadramento e ricostruzione dei fatti storici, ma anche a promuovere capacità di lettura dei segni che variamente caratterizzano il paesaggio rurale e urbano del nostro paese”. La storia recente, quella successiva alla seconda guerra mondiale, dovrebbe essere insegnata secondo “un approccio multidisciplinare (quindi anche letterario, artistico, ...) teso a farne cogliere i legami con il passato e con l'attualità, dunque come un blocco tematico e non come un oggetto specifico dell'analisi storica”. Per condivisibili considerazioni critiche vedi T. Detti, *La storia con i se e con i ma*, in “I viaggi di Erodoto”, n. 35, 1998, pp. 60-61.

A conferma che gli afflati rinnovatori di Calamandrei, pur se minoritari, tra anni Quaranta e Cinquanta sono comunque condivisi da una significativa porzione del mondo della politica e della cultura, che vive la necessità di fare davvero i conti con l'eredità del fascismo e di gettare solide fondamenta della democrazia, "Il Mulino" sceglie nel suo primo numero di inaugurare il proprio tragitto politico-culturale con un editoriale dedicato appunto alla scuola, alla necessità di riformarla. "La scuola italiana è un istituto gravemente screditato", esordisce l'editorialista; "è una realtà invecchiata, inadatta alle nuove esigenze, contraddittoria nella sua figura e, quel che è più grave, sorda ad ogni esigenza innovatrice". Abbandonarla alla deriva significherebbe ignorare che, "fatalmente la scuola influisce, in bene o in male, in intelligenza o in ottusità, in libertà o in conformismo"; dunque, una riforma della scuola appare urgente e prioritaria, bisogna "fare qualcosa per la scuola, e farlo subito". Sulla fiducia nella capacità della classe dirigente e di governo di promuovere un programma realmente e concretamente riformatore peraltro grava la constatazione che "un'economia di guerra domina la nostra vita, e blocca e paralizza le nostre intenzioni migliori". Al punto che i dettami costituzionali – presidio di garanzia e volontà di trasformazione del paese – restano inattuati, e che sono venute meno "certe condizioni storiche che nel clima della liberazione avrebbero reso più facili molte cose". Avrebbero, ad esempio, consentito di rifondare il sistema scolastico sulla base della auspicata interdipendenza tra scuola e società, cultura e lavoro. Perché "per fare diventare reale e concreta la nostra democrazia occorre costruire al più presto questa interdipendenza"; perché "si può senz'altro ritenere che la società italiana si rinnoverà nella misura in cui riuscirà a rinnovare la scuola"<sup>4</sup>.

"Il Mulino", e segnatamente Pedrazzi, sarebbe periodicamente tornato sull'argomento. L'anno successivo, ad esempio, avrebbe rimarcato il timore che, "non solo per ciò che riguarda la scuola, sia in atto un processo eversivo, onde risultano sempre più inattuali quelle speranze rivoluzionarie che avevano accompagnato, anzi prodotto la nascita della nostra Repubblica [...] ricompare oggi un passato che pesa ancora sul nostro presente". Dinanzi a siffatta situazione, si ritiene che solo la "radicalità" possa sconfiggere le resistenze all'istanza riformatrice, superare di slancio i limiti e la sostanziale inconcludenza della politica di ritocchi e compromessi praticata

---

<sup>4</sup> L. Pedrazzi, *La scuola senza riforma*, in "Il Mulino", n. 1, 1951, pp. 1-10.

dai legislatori, incapaci di intaccare “l’atteggiamento autoritario dell’educazione”, che “suggerisce di per se stesso l’idea che la scienza sia memoria, e la cultura assimilazione di valori costruiti”.

In particolare, tra i presupposti dell’autoritarismo del sistema educativo italiano viene individuato

l’abuso dei manuali – ove le scienze stesse vengono insegnate deduttivamente mediante un’opera di semplificazione che tradendo talvolta i reali nessi concettuali finisce per essere estremamente diseducativa – le antologie, i sommari storici, allontanano tutti dalla concretezza dei fatti, non sollecitano l’intelligenza procurando l’avvertimento di una realtà complessa da indagarsi in fonti molteplici e discordanti. La routine della scuola, i libri di testo, le lezioni, le interrogazioni, non promuovono certo la passione della ricerca, né negli insegnanti, né negli studenti: quello che occorre è di nuovo il gusto delle ricerche parziali ma concrete, dei risultati modesti ma effettivi<sup>5</sup>.

Laddove sembrano riecheggiare anticipazioni di toni e temi che molti anni dopo saranno propri della prospettiva della “didattica come ricerca”, qui evocata alla stregua del “miraggio di una educazione totale”.

A proposito dei manuali di storia è Ernesto Ragionieri a svolgere riflessioni in linea di continuità con quelle di Pedrazzi. Era stato il fascismo, secondo lo storico fiorentino, a interrompere bruscamente un processo di revisione dei metodi e dei contenuti dell’insegnamento della storia, che, avviatosi prima dell’avvento del regime, aveva iniziato a riverberarsi positivamente anche nei manuali. Con esso,

l’insegnamento della storia, separato dai risultati degli studi storici, era pure tenuto lontano da ogni forma di studio che, nell’ambito della scuola, tendesse a ripresentare, sia pure elementarmente, il processo di ricostruzione critica e di interpretazione della conoscenza del passato. [...] Il carattere dogmatico impresso dal fascismo all’insegnamento della storia mediante una netta separazione dagli studi storici e dal processo di ricostruzione critica non era però, o non era soltanto, una misura improntata di scarso spirito scientifico: era in realtà la scelta consapevole del metodo più idoneo mediante il quale era più facile compiere opera di

---

<sup>5</sup> L. Pedrazzi, *Scuola e programmi*, in “Il Mulino”, n. 8, 1952, pp. 371-380. Anche P. Contessi e L. Pedrazzi, *Il rinnovamento della scuola e gli insegnanti*, ivi, n. 14, 1952, pp. 657-666.

falsificazione storica per educare i giovani all'ignoranza e al disprezzo delle lotte progressive dell'umanità<sup>6</sup>.

Caduto il regime, a detta di Ragonieri quell'impostazione però non era venuta meno. Certo, nei programmi erano “cadute le prescrizioni sciovinistiche e le raccomandazioni agiografiche per dar luogo ad un ordinato elenco degli argomenti da studiare”; ma ciò non aveva rimesso in discussione nell'essenza concettuale i contenuti dell'insegnamento della storia presenti nei manuali del periodo fascista (rimasti spesso gli stessi), anzi aveva finito con ratificarli e sostanzialmente accettarli (“sciovinismo, agiografia sabauda, spirito antidemocratico e antipopolare”).

Né le cose andavano meglio per i manuali progettati e scritti nel dopoguerra, strutturalmente viziati dal doversi arrestare nella trattazione al 1918, secondo la disposizione provvisoria emessa dal governo Badoglio – e lasciata invariata dai primi governi repubblicani – al fine di eliminare l'apologia del fascismo contenuta nei manuali. Una scelta che impediva l'insegnamento degli ultimi trent'anni di storia, viceversa ritenuto un fondamentale contributo, oltre che alla conoscenza del passato, alla formazione dei cittadini dello Stato democratico. L'esclusione della contemporaneità, secondo Ragonieri, “ha suonato oggettivamente piuttosto come un benevolo avallo che non come una recisa smentita a quanto la propaganda fascista aveva operato in questo settore. La pretesa di isolare l'ultimo trentennio in una zona contesa sulla quale carità di patria imporrebbe di sospendere il giudizio storico ha precluso praticamente allo stato democratico italiano la possibilità di educare i giovani sulle ragioni della propria origine, sulle lotte e i sacrifici che sono stati necessari per instaurarlo”<sup>7</sup>.

Siamo di fronte a una sensibilità critica che si va diffondendo. Nell'aprile 1952 un apposito convegno<sup>8</sup> – che avrebbe avuto vasta eco e risonanza, amplificate anche

---

<sup>6</sup> E. Ragonieri, *I manuali di storia nelle scuole italiane*, in “Società”, n. 2, 1952, p. 327. Dello stesso E. Ragonieri si veda *Storiografia in cammino*, in “Il Nuovo corriere”, 6 marzo 1949, ora nella raccolta omonima, a cura di Gianpasquale Santomassimo, Editori Riuniti, Roma, 1987.

<sup>7</sup> E. Ragonieri, *I manuali di storia*, cit., pp. 334-335. I manuali dell'epoca fascista prevedevano un aggiornamento annuale di modo da potere registrare in presa diretta i fatti e le imprese del regime. I manuali più aggiornati giungevano quindi nella trattazione sino al 1942.

<sup>8</sup> Il convegno si teneva a Perugia il 26-27 aprile 1952, organizzato dall'Associazione per la difesa della scuola nazionale. Si concludeva con l'approvazione di una mozione in cui si affermava: “1) in molti degli attuali libri di testo è rimasta intatta la sostanziale interpretazione nazionalistica e conservatrice dominante nel periodo fascista [...]; 2) nello stesso modo dell'esposizione in molti dei libri di testo prevale una tendenza a configurazioni convenzionali, oleografiche, mitologiche ed eroicistiche [...]; 3)

dalla pressoché contemporanea discussione parlamentare sulla legge Scelba contro le attività neofasciste (l. 20 giugno 1952, n. 645) – pone esplicitamente la questione dell’insegnamento della storia contemporanea come un problema politico. L’articolo 9 di tale legge prevede infatti la promozione di pubblicazioni da destinarsi appositamente alle scuole per documentare l’attività antidemocratica del fascismo. Ciò che, almeno nell’interpretazione data da alcuni esponenti del partito di maggioranza durante la discussione parlamentare, significa di fatto estendere la trattazione scolastica della storia sino a ricomprendere gli avvenimenti del periodo 1918-1950. E nella seconda metà del 1952 l’allora ministro della Pubblica Istruzione Segni annuncia in effetti l’intenzione di rivedere i programmi a tale scopo. Alle parole non seguono però i fatti<sup>9</sup>. Anzi, da altri settori della DC viene posta in discussione la possibilità stessa di affrontare storicamente avvenimenti del passato recente, ricorrendo all’usuale argomento della eccessiva prossimità ai fatti e dunque del coinvolgimento dello storico e dell’insegnante nelle passioni del tempo, quindi nella mancanza della necessaria “oggettività” e distacco<sup>10</sup>.

Prendendo a pretesto la lettura delle ultime pagine del terzo volume di un manuale per le scuole superiori – che si concludeva con l’affermazione: “degli eventi italiani e mondiali, succedutisi dopo la fine della Grande Guerra, fino ad oggi, sarà narratore e giudice lo storico del futuro” – Franco Fortini, con l’usuale stile asciutto ed incisivo, sarebbe tornato pochi anni dopo a riproporre il problema:

quindici anni fa, dunque, l’alunno, o bene o male, apprendeva che c’era stato un fascismo; [...] oggi l’alunno deve ignorare non solo il fascismo e l’impero, coi relativi rovesci, ma anche tante altre ‘bazzecole’ successive, come l’ultima guerra

---

l’eliminazione dell’ultimo trentennio della storia italiana ha fatto sì che sia mancata presso i giovani un’informazione esatta di quei fatti e quindi la possibilità di un’analisi critica di un’esperienza così grave, compiuta in un periodo che ha immediatamente preceduto l’attuale”. Notizia del convegno si ha in “Il Movimento di Liberazione in Italia”, n. 19, 1952, p. 61.

<sup>9</sup> L’unica novità fu la distribuzione ad insegnanti e studenti dell’ultimo anno delle scuole superiori del volumetto di L. Salvatorelli, *Venticinque anni di storia (1920-1945)*, Scuola e Vita, Firenze, 1953. In realtà il racconto si estende in un centinaio di pagine complessive sino al 1953. Su tutta la vicenda qui richiamata si veda E. Ragionieri, *La storia contemporanea nelle scuole italiane*, in “Società”, n. 4, 1953, pp. 670-675.

<sup>10</sup> La Commissione nazionale per le attività culturali della DC organizzava a Bologna, il 28 febbraio-1 marzo 1953, un convegno i cui atti sono pubblicati in *Insegnamento della storia nelle scuole*, Roma, Edizioni Libertas, 1953. Per una opposta valutazione sulla legittimità scientifica e sulla insegnabilità della storia contemporanea, una questione destinata periodicamente a riemergere, si veda P. Pieri, *E’ possibile la storia di avvenimenti molto recenti?*, in “Il Movimento di Liberazione in Italia”, n. 22, 1953, pp. 7-15.

perduta, l'instaurazione della Repubblica, la nuova Costituzione, nonché la riconquistata democrazia, sia pure con tutte le deficienze dell'attuale sua forma. [...] Durante il ventennio mussoliniano la Scuola doveva essere corifea di tutti i fasti e nefasti del regime; e maestri e scolari venivano esautorati da una carica di esaltazione retorica non certo edificante; ma non vi era alunno, di ogni ordine e grado, che non fosse, in aula, educato e istruito secondo lo spirito delle spaccionate imperialistiche e di tante altre bolle di sapone che dovevano poi tanto miseramente scoppiare. Ma oggi? Oggi si cade nel difetto opposto. Alla montatura di prosopopea patriottarda e di retorica nazionalista, è subentrata la iattura dello svuotamento assoluto di ogni valore civico, per cui la Scuola, che pure dovrebbe essere l'istituzione più qualificata a plasmare civilmente le coscienze dei futuri cittadini, resta la grande assente atrofizzata, proprio come un organo che ha perduto la propria funzione<sup>11</sup>.

Iniziano ad apparire in quegli anni nuovi manuali, che modificano giudizi e interpretazioni su fatti e questioni della storia nazionale<sup>12</sup>. Resta invece insoluto – e accanitamente dibattuto – il nodo dell'inserimento nei programmi delle vicende successive al 1918, del fascismo e dell'antifascismo, della guerra e della Resistenza.

Nel 1959 si tengono a Firenze due convegni che al centro dei loro lavori pongono proprio la questione dell'insegnamento del passato recente del paese, la cui situazione di esclusione dai programmi è, secondo Roberto Battaglia, “mai verificatasi nella scuola pubblica sin dalle sue origini”. E, se pure in alcuni manuali si sono inseriti riferimenti a quel periodo, ciò è avvenuto nelle forme di un ambiguo oggettivismo (dove “l'essere obiettivi significa dare un colpo al cerchio e uno alla botte”), di una “pedagogia del nascondimento” che ha occultato “le violenze della persecuzione fascista, gli orrori delle guerre imperialistiche, la costante lotta condotta dall'antifascismo per salvare l'Italia dalla catastrofe”. Conclude dunque Battaglia che “l'insegnamento della Resistenza, inserito nell'ambito della storia contemporanea, deve essere concepito come insegnamento formativo essenziale per le nuove generazioni, come l'unico capace di fornire ad esse quella guida intellettuale che oggi manca [...]

---

<sup>11</sup> F[ranco] F[ortini], *La storia patria nella scuola dell'Italia repubblicana*, in “Il Ponte”, n. 8-9, 1956, pp. 1608-1609.

<sup>12</sup> Ai manuali di Silva, Landogna, Manaresi, Rodolico, si affiancheranno via via quelli a firma di Barbadoro (Le Monnier), Spini (Perrella), Pepe-Omodeo (Sansoni), Picotti-Rossi Sabatini (La Scuola), Morghen (Palumbo), Saitta (La Nuova Italia). Per una rassegna critica e una collazione di citazioni vedi E. Ragionieri, *I manuali di storia*, cit.

essa [la Resistenza] deve essere necessariamente trattata con la stessa ampiezza che viene assegnata nei testi scolastici allo studio della storia del primo Risorgimento”.

La ribadita affermazione della necessità di estendere lo studio della storia all’età contemporanea ed alle vicende della Resistenza si salda strettamente – a esaltarne ancor più il disegno pedagogico-politico complessivo – con la questione dell’educazione civica (il cui insegnamento viene disposto dal decreto presidenziale n. 585 del 13 giugno 1958, e fissato in due ore mensili, separate). Intervengono al riguardo Dino Pieraccioni e Aldo Visalberghi, sostenendo il primo che tale insegnamento non doveva ridursi “a una specie di galateo di norme di buon comportamento in pubblico”, e che “nella nuova concezione dell’insegnamento della storia si dovrà invece porre massimamente l’accento sull’aspetto sociale della storia, intesa come progressivo inserimento del cittadino nella società, e sull’importanza della Resistenza come la genesi di tutti gli avvenimenti che portarono alla formazione della Costituzione”; e affermando il secondo che l’insegnamento delle due materie deve procedere di converso, perché “solo un’educazione civica che abbia colto nel movimento concreto della storia il senso effettivo delle norme e degli istituti forma una vera coscienza democratica, mentre il più minuto studio giuridico formale non basterà mai a questo compito”<sup>13</sup>.

Nel primo quindicennio repubblicano la questione dell’insegnamento della storia contemporanea è dunque calata in una visione dell’istruzione quale strumento fondamentale nel consolidamento della democrazia italiana. La scuola è infatti ritenuta un luogo strategico della formazione della coscienza democratica del cittadino e delle classi dirigenti del paese. E l’insegnamento della storia è un ambito privilegiato di tale processo, perché attraverso la conoscenza del passato (e del passato recente in particolare) si realizza la necessaria consapevolezza critica del presente, dunque si orienta democraticamente l’agire del giovane, del cittadino *in fieri*, dell’élite di domani. A maggior ragione tale assunto, cui pure si attribuisce validità pedagogica generale,

---

<sup>13</sup> Il primo convegno, *La Resistenza e la scuola* (nel quale si svolgono gli interventi citati), si tiene tra l’11 e il 12 aprile 1959. Ne danno notizia “Il Movimento di Liberazione in Italia”, n. 55, 1959, pp. 82-87, e “Il Ponte”, n. 4, 1959, pp. 439-443 (nota di E[nzo] E[nriques] A[gnoletti]). Nella mozione conclusiva viene deplorato “che nei testi scolastici – fatta eccezione per alcuni pochi degni di particolare apprezzamento – si fornisca una visione della storia contemporanea spesso reticente, talvolta ambigua, in certi casi anche dichiaratamente deformata e persino opposta alla obiettiva realtà dei fatti e tale da generare nei giovani l’incertezza e la sfiducia nelle istituzioni fondamentali della Repubblica”. Il secondo



trova applicazione nel caso italiano, dove si tratta di fare i conti con la prossimità dell'esperienza fascista: depurare i manuali dalle ricostruzioni e interpretazioni elaborate nel ventennio, trattare in classe le vicende dell'ultimo trentennio, significa contribuire a sradicare i germi di fascismo che permangono nel profondo della cultura e della società italiana, sconfiggere quella forma peculiare di fascismo dei giovani, “un fenomeno di ignoranza, di delusione e di presunzione insieme: sono questi, sembra, i risultati dei nostri studi, troppo astratti per offrire i mezzi di un controllo della realtà”<sup>14</sup>.

Anzi, è proprio la preoccupazione di misurarsi con le eredità culturali dell'Italia pre-repubblicana a favorire la sintonia di uomini provenienti da diverse tradizioni e culture politiche nella comune attribuzione al sistema scolastico di una funzione civile generale e nella condivisa reazione ai contenuti del sapere trasmesso nelle aule scolastiche e nei libri di testo. Tale atteggiamento, da una parte, è spia di un modo proprio di ampi settori dell'antifascismo di interpretare e leggere il fascismo nella storia italiana anche come “rivelazione” di elementi di lungo periodo – strutturali (l'ignoranza diffusa delle masse popolari) e politico-culturali (il conformismo e la scarsa attitudine democratica della piccola e media borghesia) – che affondano le radici lontano nel tempo e che la caduta del regime non ha estirpato del tutto; dall'altra, rivela un ottimismo antropologico e culturalista di robusta e solida tradizione nel pensiero occidentale, fondato sulla convinzione che la conoscenza rappresenti in sé un vaccino contro il ripetersi di nefandezze e oscurantismi. Una convinzione – sia detto per inciso – che sembra ancora albergare nelle menti di molti politici, pedagogisti e storici, se è vero che gli stessi argomenti sono stati più recentemente impiegati per sostenere la centralità dell'insegnamento del Novecento, ovvero la fissazione di una “giornata della memoria” (27 gennaio) cui simbolicamente consegnare il valore etico-civile del ricordo dello sterminio per impedirne il ripetersi.

### ***Per l'autonomia didattica e scientifica della storia***

In questo quadro, il 1960 rappresenta un anno di svolta. A tante iniziative e parole per sostenere l'estensione dei programmi scolastici di storia e la riscrittura dei

---

convegno, *La Resistenza e le nuove generazioni*, si svolge tra il 20 e il 23 novembre 1959 (si veda “Il Movimento di Liberazione in Italia”, n. 58, 1960).

<sup>14</sup> L. Pedrazzi, *Scuola e programmi*, cit.

manuali, le vicende politico-parlamentari e i fatti di luglio attribuiscono infatti un valore aggiunto, paiono inverare le preoccupazioni e le esigenze manifestate dai sostenitori della necessità etico-civile, ancorché pedagogico-didattica, dell'apprendimento dei problemi e degli avvenimenti della contemporaneità<sup>15</sup>. A fine anno le condizioni saranno dunque mature per l'emanazione della nota circolare del ministro della Pubblica Istruzione Bosco (n. 443 del 19 novembre 1960) che fisserà – ma solo per i licei e gli istituti magistrali – i limiti *ad quem* della trattazione storica<sup>16</sup> al 1947. Da quel momento, pur nel rinnovarsi di temi e argomenti già emersi, nuovi aspetti della discussione sui criteri e gli obiettivi dell'insegnamento della storia contemporanea vengono trattati: la modifica della ripartizione dei programmi, l'accostamento ai manuali di sussidi e supporti didattici, la necessità di moltiplicare gli insegnamenti universitari di storia contemporanea.

“Volere che i nostri ragazzi sappiano qualche cosa della storia recente”, scrive Codignola, “e ne traggano qualche motivo di comprensione e di interpretazione della realtà attuale, vuol dire anzitutto modificare la vigente ripartizione dei programmi di storia”: nel senso che avrebbero dovuto muovere nell'ultimo anno delle superiori dal 1870, estendendosi sino all'attualità, “condizione ineliminabile se vogliamo far entrare per davvero uno spirito democratico nella nostra scuola”. Seppure modesta, una modifica in realtà vi sarà: l'anticipazione al penultimo anno dei periodi rivoluzionario e napoleonico, sì da iniziare nella quinta classe dal Congresso di Vienna. Ma è una modifica ritenuta insufficiente – “non ci si può accontentare di scrivere delle belle cose ma ci si deve pure preoccupare di renderne facile e possibile l'applicazione”, afferma Franco Catalano; e insoddisfacente, perché costringeva in angusti spazi d'insegnamento la trattazione del periodo fascista e della guerra<sup>17</sup>, “perché se si comprende bene la

---

<sup>15</sup> Che l'ampliamento dei confini cronologici dell'insegnamento della storia contemporanea rappresentasse un sintomo di “un nuovo orientamento politico, scaturito dalle drammatiche giornate di giugno-luglio e dal rovesciamento del gabinetto Tambroni”, lo sosteneva “a caldo” T. Codignola, *La Resistenza nelle scuole*, in “Il Ponte”, n. 8-9, 1960, p. 1202. Sul carattere di “svolta” del 1960, “una linea di divisione fra due periodi”, vedi anche F. Catalano, *Per l'insegnamento della storia della Resistenza*, in “Belfagor”, n. 2, 1964, pp. 234-241. Per considerazioni e ricordi sul periodo cfr. anche G. Quazza, *Storia contemporanea nell'università: la didattica come ricerca*, in “Rivista di storia contemporanea”, n. 4, 1989.

<sup>16</sup> La circolare stabilisce che nei licei e istituti magistrali l'ultimo anno di insegnamento della storia debba incentrarsi su “la guerra mondiale, la Resistenza, la lotta di liberazione, la Costituzione della Repubblica italiana, ideali e realizzazioni della democrazia, tramonto del colonialismo e nuovi stati del mondo, istituti ed organizzazioni per la cooperazione tra i popoli, comunità europea”.

<sup>17</sup> Non mancheranno successivamente proposte di periodizzazione dei programmi anche più radicali, come quella – quasi una anticipazione di ciò che accadrà in tempi a noi prossimi – che suggerisce di

Resistenza, si comprenderà bene anche la Costituzione [...] e comprendere bene la Costituzione significa anche proporsi di attuarla compiutamente”.

Quindi, coerentemente con tale assunto, da più parti si torna a ribadire l'esigenza di agganciare i programmi di storia a quelli di educazione civica, e di ricorrere nella pratica didattica al supporto garantito da sussidi estranei alla dimensione nozionistica dei manuali. Codignola esemplifica questo discorso indicando nella proiezione del film *Il dittatore* di Chaplin, nell'audizione del *Discorso sulla Costituzione* di Calamandrei, nella lettura del *Diario* di Anna Frank o di antologie sulla Resistenza italiana ed europea, supporti utili ad integrare proficuamente il lavoro dell'insegnante:

questi mezzi sono certamente più efficaci di un libro di testo uguale per tutti, e necessariamente anonimo, privo di quella vitalità drammatica che scaturisce dalle esperienze dirette; affiancandoli al testo di educazione civica riformato nel senso di una sua immediata connessione con la Resistenza, potremmo davvero sperare di offrire alle nuove generazioni (e, perché no?, ai professori che non poterono averla da ragazzi) una seria e solida sensibilità ed educazione democratica<sup>18</sup>.

Non può dunque non porsi sul tappeto la questione della formazione degli insegnanti, della necessità di estendere anche all'insegnamento accademico la richiesta di acquisire a pieno titolo la storia contemporanea agli studi<sup>19</sup>: da un lato, si tratta di addestrare alla conoscenza ed ai metodi di trasmissione della storia dell'età contemporanea coloro che avrebbero poi rivestito il ruolo di insegnanti, che avrebbero dovuto concretizzare nell'attività quotidiana in classe il progetto di una “educazione democratica”; dall'altro, anche all'università si sarebbero dovuti tenere corsi di storia contemporanea – sino a quel momento ricompresa nell'insegnamento di “Storia del Risorgimento” (la prima cattedra di “Storia contemporanea” sarà quella affidata nel 1961 a Giovanni Spadolini presso l'ateneo fiorentino) – con gli stessi obiettivi pedagogici e politico-civili sostenuti per la scuola media superiore (al punto che alcuni si spingono ad auspicare che lezioni di storia contemporanea, sulle strutture sociali del

---

avviare lo studio della storia nell'ultimo anno dal 1914: cfr. C. Cesa, *La storia contemporanea nella scuola media superiore. Considerazioni e proposte*, in “Il Movimento di Liberazione in Italia”, n. 84, 1966, pp. 71-79, dove si tenta anche un bilancio – ampiamente negativo – dei primi anni di applicazione della circolare Bosco.

<sup>18</sup> T. Codignola, *La Resistenza nelle scuole*, cit., p. 1206.

<sup>19</sup> E[nzo] C[ollotti], *La storia recente nelle università (e altrove)*, in “Il Ponte”, n. 4, 1954, pp. 651-654.

paese e sulle vicende della Resistenza e del periodo costituente venissero tenute in ogni facoltà universitaria).

I temi dell'insegnamento della storia contemporanea e della sua valenza ai fini di una pedagogia democratica si intrecciano dunque negli anni Sessanta con quelli – in parte analoghi, in parte collegati ad una più generale affermazione di autonomia della storia dalle altre materie umanistiche, la filosofia e la letteratura – della riorganizzazione degli studi universitari, in particolare con l'ipotesi di creazione di una facoltà di scienze storiche o quantomeno di un corso di laurea in storia. Altrove si è ripercorsa la vicenda dell'insegnamento accademico della storia contemporanea<sup>20</sup>. In questa sede basterà ricordare che alla base del riconoscimento dell'autonomo status disciplinare e epistemologico della storia (e della contemporaneistica in particolare) stanno argomenti non dissimili da quelli cui si ricorre nel dibattito sullo spazio ed il ruolo didattico della storia-materia nella scuola. In un convegno tenutosi nel 1962 a Milano, Lucio Gambi e Giorgio Spini infatti collegano – nel contesto della richiesta di istituzione di una facoltà di scienze storico-sociali – l'ormai inderogabile esigenza di autonomia della storia dalle materie letterario-filosofiche e l'apertura alle *social sciences*, alla necessità di formare degli “autentici” docenti di storia, geografia e educazione civica<sup>21</sup>. Nella mozione conclusiva si riafferma “l'alto valore formativo delle discipline storiche nello sviluppo di una moderna coscienza civile e sociale”, e si chiede l'eliminazione nelle scuole degli “abbinamenti innaturali dell'insegnamento della storia, della geografia e dell'educazione civica con altre materie”, nonché l'introduzione di una specifica laurea in storia e la trasformazione della facoltà di Scienze politiche in facoltà Scienze storico-politiche<sup>22</sup>. Al volgere dell'anno, Giuseppe Martini avrebbe indirizzato al ministro della Pubblica Istruzione Luigi Gui un memorandum in cui ribadiva e argomentava tali richieste, addirittura paventando – nel caso di un loro mancato accoglimento – rischi per “l'avvenire democratico del paese”, giacché si stava allevando “una classe dirigente

---

<sup>20</sup> L. Baldissara, M. Legnani e M. Pedrolò, *Storia contemporanea e università. Inchiesta sui corsi di laurea in storia*, Milano, Angeli, 1993.

<sup>21</sup> L. Gambi a G. Spini, *Storia, geografia e università*, in “Nord e Sud”, ottobre 1962, pp. 62 e ss..

<sup>22</sup> Per un resoconto del convegno vedi E. Ragionieri, *Per l'istituzione di una facoltà di scienze storiche e per la costituzione di una società storica italiana*, in “Studi storici”, n. 3, 1962, pp. 659-663; per considerazioni e rilievi sulla relazione di Gambi e Spini, vedi N. Matteucci, *Per una facoltà di scienze storiche*, in “Il Mulino”, ottobre 1962, pp. 1067-1079; C. Cesa, *Sull'insegnamento della storia*, in “Il Ponte”, n. 1, 1963, pp. 59-65.

ignorante delle strutture geografiche, storiche, politico-sociali del mondo moderno e addirittura dell'Italia stessa, e quindi impreparata ad affrontarne i problemi”<sup>23</sup>.

Nel quadro di un maggiore dinamismo della discussione sui criteri di insegnamento della storia, anche il manuale attira su di sé una crescente attenzione critica. Della metà degli anni Sessanta è infatti la prima indagine analitica sui contenuti dei libri di testo in adozione nelle scuole. I risultati appaiono poco incoraggianti: l'ampliamento dei limiti cronologici dei programmi non si è riverberato positivamente sui manuali, giacché “i testi risentono della primitiva impostazione, perché non basta aggiungere appendici o capitoli, senza modificare la parte precedente nello spirito e nell'equilibrio della narrazione, per creare un testo moderno, aggiornato e formativo”; il tono del racconto e della spiegazione è permeato di una “originale neutralità scientifica” la cui principale preoccupazione è quella di “nascondere ogni elemento meno che pacifico, di allineare, in soporifera convivenza, gli elementi più opposti [...] assorbiti in un semplicistico storicismo di dubbia origine”; sul piano della valutazione storica, questa “neutralità” si declina in un “generico moralismo” cui fa riscontro “una concezione astratta ed affatto retorica della libertà e della democrazia, che sono concepite come qualcosa di distaccato e di avulso dalla vita reale e concreta”. Il giudizio conclusivo non può quindi che essere fortemente negativo:

il qualunquismo e il buonsenso semplicistico comportano infatti un tono reciso e sentenzioso che crea l'impossibilità – per parte dell'alunno – non diremo di formarsi un giudizio personale – ché anzi la pretesa di non influenzare l'alunno risulta lo strumento più usato per contrabbandare interpretazioni faziose e destituite d'ogni fondamento – ma piuttosto di individuare quali siano i problemi reali e i termini stessi della questione. La ricostruzione storica appare così al giovane un tutto compiuto, un discorso monolitico e compatto, in cui egli non sa inserirsi, né è sollecitato a farlo. Anziché risvegliare in lui il desiderio di meglio conoscere per meglio giudicare, la storia contemporanea d'Italia diventa per lui una sorta di ‘giudizio universale’, in cui personaggi ed avvenimenti sfilano, presentando uno dopo l'altro i dati positivi e quelli negativi, per ricevere infine – in nome della carità di patria – una generica e bonaria assoluzione<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> *Memorandum intorno all'insegnamento delle discipline storiche in Italia*, in “Bollettino della Società degli storici italiani”, n. 1-2, 1964. La Società, costituita formalmente a Roma nel giugno 1963, nasceva intorno al gruppo promotore e di partecipanti del citato convegno milanese del settembre 1962.

<sup>24</sup> L. Ganapini, R. Gruppi Farina, M. Legnani, G. Rochat, A. Sala, (a cura di), *La storia contemporanea nella scuola. Note sui libri di testo*, in “Il Movimento di Liberazione in Italia”, n. 75, 1964, pp. 68-98.

Tuttavia, nel corso degli anni Sessanta si assiste comunque ad un processo di rinnovamento della manualistica, che almeno in parte registra e fa precipitare nella stesura dei testi i frutti del dibattito svoltosi nel primo ventennio repubblicano. Ai manuali scritti negli anni Trenta e rivisti nei Cinquanta (e alle nuove edizioni di quelli editi in questo decennio, tra cui spiccano i volumi di Spini e Saitta), si aggiungono ora nuove uscite, culminate in chiusura di decennio dall'apparire di testi di rilevante successo editoriale: il Camera-Fabietti per la Zanichelli (1968) e il Villari per la Laterza (1970), oltre al Quazza per Petrini (1969), al Saitta per gli istituti tecnici della Sansoni (1970). Il manuale diviene uno strumento più complesso da analizzare: da ora in poi non basterà ricostruirne criticamente l'interpretazione politico-culturale complessiva, l'idea di processo storico che vi viene proposta, ma anche prenderne in esame il carattere di strumento didattico da adottare in classe, in relazione ai materiali integrativi (iconografia, sussidi di varia natura, brani antologici) che offre, alla scansione tematica e cronologica che applica. E accanto al manuale fiorisce il genere antologico, spesso uno strumento che si approssima al manuale stesso: il Romeo-Talamo per Loescher (1966), il Bonanno per Liviana (1967), il Gaeta-Villani per Principato (1967), il Catalano per D'Anna (1968), il Saitta in due versioni (Sansoni 1968, Laterza 1969), il Bendiscioli-Gallia per Mursia (1970). A queste si aggiungono collane di documenti e approfondimenti monografici proposte da varie case editrici, da Loescher a La Nuova Italia, a Zanichelli. Insomma, al volgere del decennio Sessanta il panorama dell'editoria scolastica italiana si è ormai arricchito di molti e diversificati prodotti culturali e didattici, e la tipologia di manuale che era stata posta al centro delle critiche – soprattutto in riferimento ai contenuti, piuttosto che all'impianto storico (che rimane essenzialmente etico-politico) – va lentamente modificandosi. Si differenzia il panorama delle interpretazioni proposte, si innestano sulle narrazioni manualistiche i risultati di una letteratura storiografica sull'età contemporanea che va dilatando la produzione di ricerche, apparati iconografici e documentari affluiscono sempre più massicciamente sulle pagine dei libri di testo, ad integrarne il racconto.

---

Legnani avrebbe successivamente (*L'antistoria dei manuali scolastici*, in "Belfagor", n. 5, 1965, pp. 596-599) sintetizzato la situazione della manualistica di storia contemporanea nella categoria di "agnosticismo storiografico". Negli anni seguenti, con il coordinamento di Rochat e l'inclusione di nuovi collaboratori, l'Istituto nazionale per la storia del Movimento di Liberazione in Italia avrebbe ripetuto e ampliato

Ma se su questa trasformazione agiscono le idee e gli spunti critici che hanno circolato nei dibattiti sull'insegnamento della storia, e se non marginale è la moltiplicazione delle ricerche e degli istituti extraccademici che promuovono indagini e ne diffondono i risultati, non meno importante è l'accelerazione impressa al mutamento dei moduli tradizionali di riproduzione del sapere storico dagli avvenimenti del 1968. La contestazione studentesca si incarica infatti di mettere sotto il fuoco della critica e di rifiutare l'autoritarismo didattico corrente, di rivendicare il nesso tra didattica e ricerca, di respingere la supposta neutralità della scienza, e in ciò spesso amplifica e rafforza gli argomenti già emersi negli anni precedenti entro circoli intellettuali e politici più ristretti<sup>25</sup>. Non possono ad esempio non riecheggiare le assonanze tra i toni studenteschi e le parole pronunciate da Spini all'Assemblea generale della Società degli storici del marzo 1968, quando auspicava la riforma dei sistemi didattici al fine di "fare posto alla ricerca e al dibattito nelle nostre aule, in luogo di un insegnamento a carattere sin troppo spesso autoritario e dogmatico". E nella stessa sede Quazza attribuiva all'insegnamento della storia contemporanea la facoltà di contribuire al superamento della scissione tra scuola e società, per tale ragione proponendo con forza l'istituzione di un corso di laurea in storia e una riforma dei programmi scolastici che prevedesse di dedicare l'ultimo anno esclusivamente allo studio del Novecento: "non portiamo sulla nostra coscienza di storici il rimorso di non aver dato quel contributo alla formazione della coscienza critica del presente che la nostra disciplina più di ogni altra può dare"<sup>26</sup>. Tra anni Sessanta e Settanta le istanze di rinnovamento dei metodi di insegnamento, l'interesse per la storia contemporanea quale strumento di comprensione del presente, la moltiplicazione dei centri di produzione della ricerca e del dibattito storico, l'accumulazione di indagini e pubblicazioni interagiscono insomma positivamente tra

---

l'indagine, pubblicandone i risultati in *Inchiesta sui testi per l'insegnamento della storia contemporanea nella scuola italiana*, in "Il Movimento di Liberazione in Italia", n. 101, 1970, pp. 3-67.

<sup>25</sup> G. Quazza, *Storia contemporanea nell'università*, cit., scrive di un "Sessantotto già pronto in Italia fin dal 1960-1962" (p. 485).

<sup>26</sup> Gli interventi di Spini e Quazza sono riportati in "Bollettino della Società degli storici italiani", n. 9-10, 1968. Un esempio delle ricadute concrete sulla pratica didattica universitaria di questa impostazione è data dall'esperienza torinese della facoltà di Magistero, dove il rifiuto della didattica tradizionale si tradusse in un lavoro seminariale e interdisciplinare: G. Quazza, *Piani di studio. Un'esperienza al Magistero di Torino*, La Nuova Italia, Firenze, 1970.

loro, dando vita ad un vero e proprio *take off* della contemporaneistica e ad un salto di qualità del dibattito sulla didattica della storia<sup>27</sup>.

Con il decennio Settanta il dibattito sull'insegnamento della storia contemporanea entra in una nuova stagione, spingendo le posizioni degli interlocutori verso una radicalizzazione favorita probabilmente dal clima di forti passioni politiche e culturali di quegli anni. Schematizzando, si potrebbe dire che risulta polarizzato tra chi insiste sulla necessità di una “professionalizzazione critica del docente”, cioè sul bisogno di porre nel dovuto risalto le specificità dell'insegnamento della storia, e di disporre di adeguate competenze didattico-pedagogiche<sup>28</sup>; e chi salda strettamente – e forse talora un po' rigidamente – i problemi della didattica al contenuto politico dell'insegnamento, alle condizioni strutturali di funzionamento del sistema scolastico<sup>29</sup>. Declinato sul versante del confronto sull'uso dei manuali, la polarizzazione riguarda, da un lato, chi – ancora Ricuperati, in coerenza con gli assunti generali già espressi e nel quadro di una ampia disamina dei nuovi strumenti didattici a disposizione degli insegnanti – registra come “il manuale di storia sopravvive tenacemente come strumento didattico”, e conclude che esso può avere ancora un'utilità anche per il docente che applica il metodo della didattica come ricerca, perché:

può intervenire efficacemente nella fase propedeutica fornendo l'indicazione dei problemi da approfondire, offerti nel tempo lungo ed inseriti in una grammatica razionale delle civiltà che permette di coglierli nelle loro profonde correlazioni. Inoltre può essere consultato utilmente per il reclutamento di tutte le informazioni necessarie alla comprensione di un testo monografico. Non è più inevitabilmente lo strumento da imparare a memoria nei suoi stereotipi, ma è esso stesso una memoria sufficientemente ampia e schematica, che può dare sempre almeno le prime risposte conoscitive che creino ipotesi di lavoro corrette. [...] Il manuale deve essere quindi sempre meno uno strumento autosufficiente e sempre più un corretto punto di partenza, di consultazione, di collegamento, il quale proietti la sua problematicità sulla ricerca e sugli strumenti didattici alternativi<sup>30</sup>.

---

<sup>27</sup> Per più approfondite riflessioni al riguardo rinvio a L. Baldissara, *Gli storici fra produzione storiografica e riproduzione professionale*, in *Storia contemporanea e università*, cit.

<sup>28</sup> Ad esempio, G. Ricuperati, *Tra didattica e politica: appunti sull'insegnamento della storia*, in “Rivista di storia contemporanea”, n. 4, 1972.

<sup>29</sup> E. Collotti Pischel, L. Foa, G. Quazza, G. Rochat, G. Sofri, *Ancora su didattica e politica*, in “Rivista di storia contemporanea”, n. 1, 1973.

<sup>30</sup> G. Ricuperati, *Manuali e testi “alternativi” nella scuola secondaria*, in “Italia contemporanea”, n. 128, 1977, pp. 79-80. In sintonia anche C. Costantini e A. Gibelli, *Ma la colpa è tutta del manuale?*, ivi, n.



Dall'altro lato, si colloca chi – sulla base del richiamo ad una didattica da 'laboratorio', dove “rendere visibile agli studenti il modo di produzione storiografico”<sup>31</sup> – conduce alle estreme conseguenze la critica al manuale, muovendo dalla constatazione che “l'idea di storia generale e narrativa non sta più in piedi di fronte ai progressi metodologici della scienza storica”<sup>32</sup>, e concludendo che il libro di testo va dunque eliminato come strumento didattico:

Il manuale è lo strumento che fonda una *koiné* nozionistica e terminologica che consente e agevola la comunicazione e il controllo reciproco dei discorsi delle persone istruite. [...] La cultura storica comune oggi è in fondo solo una comune idea della periodizzazione e della evoluzione unidirezionale dell'umanità: un'idea semplificatrice, inammissibile ora che i progressi problematici di tutte le scienze sociali ne hanno evidenziato la falsità. [...] Dunque i titoli di merito che il manuale vanta sono millantati: i frutti dell'apprendimento manualistico sono un miraggio e si possono cogliere solo a patto di sacrificare lo statuto scientifico della storia. [...] Insignificante ai fini dell'introduzione alla scienza storica come un libro di alchimia in rapporto alla scienza chimica, il corpo del manuale si pone contro la sensibilizzazione alla storiografia e contro la coscienza storica. Il manuale non rispetta la specificità dei ritmi, dei respiri delle cronologie delle diverse storie che vi si trovano addizionate. Dispone tutte le storie lungo un medesimo asse temporale negando quello che è il fondamento dell'analisi del passato, il regime dei tempi differenziati, grazie al quale possiamo pensarlo e rappresentarlo con razionalità. [...] Ma l'uso di 'questo' manuale produce danni molto gravi anche sul piano pedagogico. Designando e consacrando ogni manuale come degno di trasmettere *la storia*, l'istituzione conferisce al discorso manualistico un'autorità statutaria. Il manuale appare infallibile e sul suo altare si immola lo spirito critico, cioè il

---

132, 1978. Che tra gli storici sia oggi consolidata l'ipotesi della imprescindibilità dal manuale nell'insegnamento vedi i dibattiti svoltisi sulle pagine di “Contemporanea” nel 1998 sui manuali di storia per l'università (con temi ormai non dissimili da quelli della discussione sui manuali scolastici; e del resto sempre più spesso i manuali universitari di storia non sono che la riedizione adattata – neppure troppo – di libri di testo delle scuole superiori) e sull'insegnamento del Novecento.

<sup>31</sup> R. Lamberti, *Per un laboratorio di storia*, in “Italia contemporanea”, n. 132, 1978, p. 83. Per un pionieristico esempio “accademico” di didattica/ricerca nella forma di laboratorio/seminario vedi C. Ginzburg, A. Prosperi, *Giochi di pazienza. Un seminario sul “Beneficio di Cristo”*, Einaudi, Torino, 1973.

<sup>32</sup> I. Mattozzi, *Contro il manuale, per la storia come ricerca. L'insegnamento della storia nella scuola secondaria*, in “Italia contemporanea”, n. 131, 1978, p. 68.

principale profitto educativo che ci si attende dall'investimento sulla storia-materia<sup>33</sup>.

E le divaricazioni non mancano neppure nel contemporaneo dibattito ospitato su “Quaderni storici” intorno al “senso comune storiografico”, cioè al sapere storico allora riprodotto e divulgato in sede scolastica. E' Edoardo Grendi a prendersela con il *Disegno*, con l'idea di un discorso storico unitario, gerarchico, eurocentrico, progressivo, tenuto insieme da una idea coerente dello sviluppo diacronico. Al quale contrappone una didattica incentrata sul quotidiano, sul vissuto, sulla soggettività, sull'esperienza comune, così da “superare il senso dell'alterità della materia”, “recuperare quella coscienza della potenzialità e dell'opzionalità che è a fondamento dell'esperienza e quindi della storia”<sup>34</sup>. Una prospettiva che non convince, tra i molti studiosi intervenuti, Sergio Anselmi, sospettoso che si volesse sostituire una metafisica – quella storicista – con un'altra, quella del quotidiano<sup>35</sup>; né Pasquale Villani, dubbioso delle difficoltà di trapassare dall'esperienza personale alla storicizzazione del presente<sup>36</sup>; né Artifoni e Sergi, preoccupati di una storiografia e di una pratica didattica intenta a ricercare le costanti antropologiche della storia, piuttosto che le discontinuità<sup>37</sup>.

Volge così al termine un ventennio che ha visto rilevanti trasformazioni culturali, e significativi mutamenti qualitativi nei metodi e nelle forme dell'insegnamento della storia, nonché nella predisposizione e nell'utilizzo degli strumenti didattici, tra cui continua a spiccare il manuale. Tra i primi anni Sessanta, quando rimaneva centrale l'esigenza proveniente dal quindicennio precedente di superare l'agnosticismo storiografico dei manuali e di valorizzare la (presunta) vocazione civile della storia, e la fine dei Settanta, quando il discorso didattico si prefigura sempre più per l'acquisizione di un autonomo profilo disciplinare sia rispetto alla storiografia che al dibattito politico-culturale sulla funzione e gli obiettivi del sistema scolastico, si colloca l'acceleratore rappresentato dalla fase di mobilitazione

---

<sup>33</sup> I. Mattozzi, *Una via alla storia. Rinnovamento didattico e uso delle fonti orali*, in I. Mattozzi, L. Bonemazzi, E. Perillo, P. Brunello, S. Lanaro (a cura di), *Una via alla storia. Rinnovamento didattico e raccolta delle fonti orali*, Arsenale Coop. Editrice, Venezia, 1980, pp. 27-30.

<sup>34</sup> E. Grendi, *Del senso comune storiografico*, in “Quaderni storici”, n. 41, 1979, p. 704.

<sup>35</sup> S. Anselmi, *Ricerca storica e didattica: da una metafisica all'altra*, ivi.

<sup>36</sup> P. Villani, *Senso comune e senso della storia*, ivi, 1979, n. 42.

<sup>37</sup> E. Artifoni e G. Sergi, *Microstoria e indizi, senza esclusioni e senza illusioni*, ivi, 1980, n. 45.

politica e intellettuale posta a cavaliere dei due decenni. Nel turbinio di quegli anni precipitano a compimento alcuni processi: di riconoscimento dell'autonomo statuto scientifico della storia-disciplina e dell'insegnamento della storia-materia, sia in ambito scolastico che universitario; di decollo e consolidamento, quantitativo oltre che qualitativo, della storia contemporanea (in termini di cattedre universitarie; di diffusione delle sedi di ricerca e dibattito: riviste, istituti e centri di vario genere; di espansione del mercato editoriale); di sperimentazione e riorganizzazione delle forme della didattica secondo pratiche antiautoritarie, seminariali, di laboratorio; di riscrittura dei manuali e di moltiplicazione degli strumenti didattici a latere del libro di testo. Dunque, un periodo particolarmente dinamico e fertile, nel quale si innesca un circolo virtuoso tra politica e cultura, e che conduce il paese a superare alcuni dei limiti strutturali dell'Italia del dopoguerra. Ma anche un periodo<sup>38</sup> che si conclude mantenendo irrisolta la divaricazione tra interno – gli aspetti didattici e pedagogici dell'insegnamento – e esterno – la funzione di riproduzione del sapere e delle gerarchie sociali – del sistema formativo. In un perenne oscillare del pendolo tra questi due limiti, dove la reazione a certo esasperato ideologismo politico e storiografico ha comprensibilmente spinto ad affinare la riflessione sulla dimensione scientifica e didattica del discorso storiografico, emarginando però, sino ad occultarla, l'attenzione per le caratteristiche strutturali del “contenitore” dell'insegnamento.

### ***Questioni e ipotesi per una ricerca da fare***

Nel quindicennio seguente giunge a compimento il percorso iniziato nel dopoguerra. Gli anni Ottanta celebrano l'elaborazione e la definizione di un “sapere speciale”, con proprie regole deontologiche e un proprio linguaggio tecnico: la didattica della storia<sup>39</sup>. Sempre più numerose iniziative editoriali, nonché periodici convegni e

---

<sup>38</sup> Lo ha ripercorso G. Ricuperati, *Storiografia e insegnamento della storia*, in “Passato e presente”, n. 2, 1982, pp. 183-200.

<sup>39</sup> Il decennio è punteggiato di ricorrenze della nascita di tale specialismo: il 1983, con la costituzione del Laboratorio nazionale per la didattica della storia, che innova e rilancia l'impegno degli Istituti della Resistenza in questo ambito, ma marca anche l'acquisizione di autonomia e indipendenza programmatica di un settore di attività della rete; il 1985, con l'inaugurazione di una specifica collana editoriale presso la Bruno Mondadori, diretta da Alberto de Bernardi e Scipione Guarracino, autori anche di un fortunato manuale; il 1987, con l'avvio delle pubblicazioni della rivista “I viaggi di Erodoto”, un periodico esplicitamente rivolto a rispondere alle esigenze di insegnanti e addetti ai lavori in questo specifico ambito.

esperienze concrete di sperimentazione, mettono in evidenza la rilevanza ormai assunta dalla riflessione didattica, e rispondono ad un bisogno degli operatori del settore: quello di approfondire le tematiche pedagogiche legate all'insegnamento della storia-materia, di affinare gli strumenti didattici per il concreto lavoro in classe (dall'uso del manuale all'istruzione di percorsi di ricerca da condursi con gli alunni), di mantenere un costante collegamento tra i percorsi d'indagine della storia-disciplina, le riflessioni e le interpretazioni storiografiche, e le pratiche didattiche. E gli anni Novanta registrano, con il noto decreto (n. 682 del 4 novembre 1996) dell'allora ministro Luigi Berlinguer, la raggiunta centralità del Novecento nell'insegnamento della storia contemporanea.

Si sono inoltre infittiti i rapporti tra il mondo della ricerca e il mondo della scuola, esistono oggi legami permanenti di scambio tra significativi segmenti di questi due ambiti. Certo, non senza insoddisfazioni reciproche, non senza incomprensioni e sospetti che ancora permangono tra insegnanti e studiosi, ma che sono destinati ad attenuarsi sempre più. Non solo perché i contatti costanti facilitano la reciproca comprensione, ma anche perché i profili degli addetti ai lavori non sono più così nettamente distinti come in passato: nella scuola cresce, seppur lentamente, la fascia di coloro che si sono formati nei corsi di laurea in storia, o che comunque frequentano con maggiore interesse contesti specialistici della ricerca e della letteratura storiografica; e nell'universo della ricerca gli intoppi e le storture dei meccanismi di reclutamento e ricambio delle leve di studiosi facilitano il formarsi di profili ibridi, di insegnanti-ricercatori e di ricercatori che transitano per un periodo più o meno lungo nel mondo della scuola. Quanto pesi questa ibridazione dei ruoli sui contenuti e i modi della ricerca – ma anche della pubblicistica, specialistica e divulgativa – è oggi impossibile a dirsi. Con qualche ragionevole margine di approssimazione si può forse ipotizzare che si siano considerevolmente ampliati i margini di interscambio tra universi una volta separati, rendendo possibile un più frequente aggiornamento dei contenuti dell'insegnamento in relazione alle acquisizioni del dibattito storiografico, e favorendo tra gli storici una maggiore sensibilità alla divulgazione dei risultati della ricerca. Ma, è evidente, siamo ancora alla formulazione di ipotesi generiche, che necessitano di riscontri attraverso indagini concrete sui percorsi di formazione degli insegnanti e dei ricercatori, sui contenuti dei "prodotti" didattici, della pubblicistica monografica e di quella di sintesi, sul profilo della manualistica contemporanea.

Riguardo ai manuali non si può non muovere dalla constatazione che, a fronte della varietà e quantità dei testi a disposizione, il loro profilo tende a uniformarsi<sup>40</sup>. Sono oggi in commercio numerosi manuali (anche se il numero di quelli, in plurime versioni, che si dividono quote significative delle adozioni si riduce sensibilmente a non più, forse meno, di una decina). Questi manuali si connotano ormai tutti per la convivenza nel volume di almeno due testi, quando non tre o più: il racconto manualistico vero e proprio, opera degli autori di copertina<sup>41</sup>; gli apparati iconografici e documentari, quasi sempre frutto del lavoro della redazione (spesso peraltro affidata a quelle figure ibride cui si accennava sopra), un testo nel testo fatto di fotografie e immagini, cartine e didascalie, brevi testi e glossari, che integrano e supportano il testo narrativo e rendono il manuale sempre più simile a un ipertesto; i percorsi storiografici e i documenti, a volte in volumi separati, a volte nello stesso volume del racconto, a volte curati dagli stessi autori, più spesso appaltati alla redazione o a collaboratori esterni; gli apparati didattici, sempre affidati a specialisti del settore<sup>42</sup>. Per non parlare del ruolo dei *ghost writers*<sup>43</sup>, di coloro cui vengono spesso affidate le successive riedizioni di volumi i cui autori non sono più in grado di reinventarsi una quarta, quinta, sesta versione del testo. Ciò che ci indica come non sia possibile condurre l'analisi dei manuali alla stregua di un'opera d'autore, quasi si trattasse di un testo storiografico tradizionale. E' certo possibile procedere ad una comparazione e un confronto delle parti narrative, ma solo nella consapevolezza che ci stiamo incamminando non nell'analisi del manuale tout court, ma di una sua parte, certamente significativa, ma pur sempre una parte. Il libro di testo va assunto come il prodotto di un autore collettivo, somma degli autori di copertina, dei redattori e dei collaboratori registrati nel *colophon*, delle direzioni

---

<sup>40</sup> Esistono peraltro volumi che hanno invece costruito le loro fortune editoriali nella rottura di schemi consolidati. Talora questi manuali hanno "fatto scuola", talaltra hanno goduto di un successo effimero, ben presto declinando nel numero delle adozioni, costringendo autori ed editori a riedizioni standardizzanti.

<sup>41</sup> Storici e studiosi spesso affermati, è il caso ad esempio del Giardina-Sabbatucci-Vidotto per Laterza, dell'Ortoleva-Revelli e del Detti-Gozzini per Bruno Mondadori, del De Luna-Meriggi-Tarpino per Paravia, del Prosperi-Viola per Einaudi, del Vivarelli per La Nuova Italia; ma anche studiosi associati a esperti di didattica (il De Bernardi-Guarracino per Bruno Mondadori è certo il caso più noto); o insegnanti che si occupano di didattica, come il Feltri per la Sei.

<sup>42</sup> Sullo scardinamento degli equilibri tra testo storico tradizionale e 'paratesto' vedi le riflessioni di A. Brusa, *Histoire-récit, histoire-image: les déplacements de la rhétorique. Les cartes et les mythes fondateurs*, in "Internationale Schulbuchforschung", n. 19, 1997, pp. 399-412.

<sup>43</sup> Chi sono questi *ghost writers*? Insegnanti? Giovani ricercatori cui la precarietà professionale impone lo svolgimento di questi lavori? Quanto pesa il profilo e l'esperienza – di insegnamento e/o di ricerca – di

editoriali, e anche di protagonisti anonimi. Con l'obiettivo di cogliere i nessi, ma anche le contraddizioni interne ai testi ed alle interpretazioni fornite.

Queste considerazioni suggeriscono implicitamente la necessità di rivolgere lo sguardo anche al mercato editoriale, un fattore determinante del successo e della tenuta di un manuale, e tuttavia costantemente ignorato dal dibattito e dalla ricerca sui manuali<sup>44</sup>. Certo, gravano su questo ritardo le reticenze degli editori nel fornire dati su tirature e vendite. Ma l'attenzione prevalente ai contenuti di merito, la richiamata tendenza a considerare i manuali alla stregua di opere d'autore, l'insistenza nel fare una storia dei manuali di storia<sup>45</sup> misurandone – a volta anche capziosamente – la percentuale di supposto o reale contenuto politico e di falsificazione dei fatti<sup>46</sup>, ha inibito dall'indagare il condizionamento del mercato sui prodotti editoriali. Mentre invece andrebbero studiati i meccanismi di adozione; il ruolo degli agenti territoriali, spesso rappresentanti di più editori, dunque indotti a scegliere (su che base?) quale prodotto privilegiare nell'opera di promozione, e la pressione da essi esercitata sugli insegnanti attraverso gli “omaggi” (dizionari, antologie, atlanti, che dunque favoriscono gli editori più forti); le scelte di sostenere un prodotto piuttosto che un altro compiute da editori che spesso dispongono nel catalogo di più testi; la richiesta rivolta talora agli autori da parte delle direzioni editoriali di ritoccare singoli aspetti del loro testo per favorirne l'adottabilità da parte di insegnanti di appartenenza culturale differente (una sorta di esercizio di autocensura? Quanto le polemiche recenti e ricorrenti sui manuali

---

questi amanuensi, di questi collaboratori ‘scalzi’ dell'editoria scolastica sui contenuti e gli impianti dei manuali?

<sup>44</sup> Ha costantemente richiamato la necessità di volgere l'attenzione ai meccanismi di funzionamento dell'editoria Massimo Legnani, di cui si veda l'intervento *Ipotesi sul manuale di storia*, in “Storie e storia”, n. 1, 1979, pp. 45-49, e la raccolta di scritti di L. Baldissara, S. Battilossi e P. Ferrari, (a cura di), *Al mercato della storia. Il mestiere di storico tra scienza e consumo*, Carocci, Roma, 2000.

<sup>45</sup> A. Brusa, *Manuels à lire, manuels à travailler: l'évolution du rapport entre lecteur et manuel d'histoire en Italie*, in “Internationale Schulbuchforschung”, n. 20, 1998, pp. 237-262.

<sup>46</sup> Nella consapevolezza tuttavia che il manuale era e resta comunque un luogo di formazione delle identità collettive e di elaborazione delle narrazioni pubbliche, come dimostrano le riscritture e le omissioni della manualistica nei paesi recentemente investiti dal nazionalismo e dalla nascita di nuove entità statuali-nazionali sul volgere degli anni Novanta: al riguardo si vedano P. Pezzino (a cura di), *I manuali di storia contemporanea. Esperienze nazionali a confronto*, in “Passato e presente”, n. 55, 2002, pp. 20-52; G. Procacci, *La memoria controversa. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*, Edizioni AM&D, Cagliari, 2003.

indurranno ad esempio gli editori a sollecitare l’inserimento – tra le molte sollevate<sup>47</sup> – della questione delle foibe nelle narrazioni manualistiche?).

Con ciò ritorniamo al “testo d’autore”, seppure con tutte le cautele nel trattarlo che dovrebbero derivare dalle considerazioni appena svolte. E’ assodato che i manuali oggi disponibili non sono più improntati a quella pretesa di oggettività in chiave storico-politica che ha caratterizzato i libri di testo del passato. Non solo l’impianto, pur incardinato sulla ricostruzione diacronica, non si può dire più intrinsecamente storicista: lo impedisce l’affiancarsi alla storia politica della storia economica, istituzionale, sociale, di genere, culturale, che non consente più l’assunzione a priori di categorie etico-politiche di spiegazione, ma che impone di misurarsi con quadri di riferimento mutuati da ambiti differenti della ricerca storica e delle scienze sociali. Lo impedisce inoltre l’introduzione nel racconto di cronologie distinte del racconto, che restituiscono una prospettiva storica non unitaria, dove si consumano strappi, salti, conflitti tra linee di continuità e fratture, irruzioni dell’evento e processi di lunga durata. Ciò è tanto più vero in considerazione di una trattazione che si vuole sempre meno eurocentrica e sempre più attenta – anche su sollecitazione dell’attuale senso comune in fatto di “globalizzazione” – ad uno sguardo sul mondo. Anche se poi questo sguardo è spesso direzionato da un approccio accumulativo, dove si aumenta la quantità delle informazioni, piuttosto che selettivo, teso ad arricchirne la qualità, costruendo davvero una prospettiva di *world history*, che individui reti di connessione e fenomeni di interdipendenza, processi di definizione di aree di egemonia – mondiale e periferiche – e antagonismi tra di esse. Laddove, semmai, nell’attuale manualistica si pone il problema dell’eccesso di informazione più che della sua selezione<sup>48</sup>. Sul corpus centrale del racconto – quello di più consolidata storia generale italiana ed europea – si innestano infatti spezzoni di altre storie nazionali, di gruppi sociali e di genere, segmenti cronologici relativi a problemi specifici, dall’economia alla cultura. Non senza difficoltà nell’individuare un criterio di rilevanza, spesso frammentando e disarticolando il racconto, non offrendo una bussola interpretativa per navigare nel mare delle informazioni rese disponibili.

---

<sup>47</sup> Per una rassegna delle polemiche recenti sui manuali di storia rinvio a L. Baldissara, *Di come espellere la storia dai manuali di storia. Cronache di una polemica autunnale*, in *Il mestiere di storico*, Annale Sissco, n. II, 2001, pp. 62/86.

<sup>48</sup> M. Gigli, *La storia del mondo nei manuali*, in A. Brusa (a cura di), *World history. Il racconto del mondo*, quaderno 13-14 di “I viaggi di Erodoto”, n. 33, 1997, pp. 20-26.

Della difficoltà di disporre di una bussola, o almeno di un sestante, vi è traccia anche nelle derive cui si assiste nei flutti del Novecento. La scelta di dedicare l'ultimo anno di studio al XX secolo può infatti essere considerata come il punto di arrivo del percorso qui ricostruito. Sin dall'immediato dopoguerra è infatti insistente la richiesta di consacrare l'insegnamento della storia nel quinto anno di scuola superiore agli avvenimenti più recenti, e già nel 1968 Quazza si faceva interprete della proposta poi accolta da Berlinguer nel 1996. Che dunque appare quasi il tardivo esito finale della tradizione antifascista, che nello studio della storia contemporanea vede un presidio culturale e civile di difesa della democrazia. Sennonché, in un mutato contesto politico-culturale questa scelta assume un diverso significato. Se fino agli anni Sessanta questa richiesta era sostenuta dalla convinzione che occorresse rimuovere i germi di fascismo presenti nella società italiana, e che per farlo un valido contributo potesse venire dalla conoscenza del fenomeno fascista, trent'anni dopo – nell'Europa e nel mondo post 1989 – il Novecento ha assunto i caratteri di un secolo *pulp*, il cui profilo sembra prevalentemente funerario, connotato dai milioni di morti delle due guerre mondiali e del sistema dei lager e dei gulag, dalla violenza politica dei regimi totalitari (e il capitolo sull'età dei totalitarismi davvero non può mancare in un manuale odierno!), da un latente conflitto etnico-razziale pronto ad esplodere in guerre civili sanguinose. Ora, non si vuole sostenere che il Novecento non sia anche questo. Ma che è non solo questo (ma anche il secolo della maggiore estensione del processo di emancipazione sociale, politica e culturale delle masse, ad esempio) e che la spiegazione degli immani lutti non può essere ricercata esclusivamente in un rigido rapporto causa/effetto all'interno dei confini cronologici del secolo. Altrimenti lo storicismo bandito dai manuali vi rientra surrettiziamente sotto mentite spoglie. E dunque occorre valorizzare anche nei libri di testo un approccio genealogico alla spiegazione storica, che impone di ricercare le origini di quei fenomeni in una "contemporaneità lunga", che abbracci l'intera età contemporanea, senza proporre uno schematico dualismo tra Ottocento e Novecento<sup>49</sup>.

Ma forse, e qui si torna a ribadire il senso della necessità di una storia dei manuali ricondotta alla storia della società che li produce, questa raffigurazione del XX

---

<sup>49</sup> Per una critica della rappresentazione pulp del Novecento vedi Ch. S. Maier, *Il ventesimo secolo è stato peggiore degli altri? Un bilancio storico alla fine del Novecento*, in "Il Mulino", n. 386, 1999. Per un brillante e convincente esempio di spiegazione storica genealogica applicata al tema della violenza vedi E. Traverso, *La violenza nazista. Una genealogia*, Il Mulino, Bologna, 2001.



secolo ha a che fare, piuttosto che con la storiografia, con il senso comune ormai sedimentato grazie all'immagine proposta dall'uso pubblico della storia praticato sulla stampa quotidiana e periodica e sugli schermi televisivi<sup>50</sup>, nella fiction letteraria e in quella cinematografica (si pensi al ritorno in grande stile del cinema di guerra). E se risulta indispensabile individuare i flussi di scambio – apparentemente marginali – tra manuali e senso comune di un'epoca, altrettanto indispensabile diviene indagare il senso della storia di quella stessa epoca. Appare cioè ineludibile riflettere sulle ragioni della – scarsa – capacità di estraniamento dal presente che la nostra epoca riesce ad esercitare. Nell'affrontare e impostare la discussione sull'insegnamento della storia contemporanea, ed in essa del Novecento, insegnanti e storici-docenti non possono prescindere dalla crescente difficoltà di restituire la dimensione degli “uomini nel tempo”, del mutamento tra una fase e l'altra del passato, della “storicità” delle diverse situazioni dell'età contemporanea. Sempre più frequente è la sensazione di vivere in un presente immobile, esteso a permeare di sé un passato ridotto ad uno scenario retrò di suggestioni, ad una quinta teatrale di ambientazione a ritroso di vicende, atteggiamenti, culture, comportamenti dell'oggi, ad un supermercato dove lo studente-utente può scegliere tra fatti e fenomeni disposti più o meno casualmente sugli scaffali da storici e insegnanti-commessi. E' forse questa la “fine della storia” celebrata in anni non lontani? Certo, la risposta a tale interrogativo dovrebbe sollecitare più di qualche rassegna scrollata di spalle tra chi dello studio e dell'insegnamento della storia ha fatto una professione.

---

<sup>50</sup> Spunti di riflessione al riguardo in G. De Luna, *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*, La Nuova Italia, Firenze, 2001.