

Alberto De Bernardi

**IL CANONE DELLA STORIA CONTEMPORANEA NEI MANUALI
SCOLASTICI DALL'UNITÀ ALLA REPUBBLICA**

1

Niccolò Rodolico nel ripercorrere la sua vita di studioso e di prolifico autore di manuali di storia – decine di edizioni del suo *Compendio* dal '23 al '68 e numerosi rielaborazioni e edizioni minori per altri ordini di studio – in una sorta di breve autobiografia pubblicata nel 1968 nell'«Archivio storico italiano», assegnava a una breve sintesi della storia nazionale scritta per le truppe al fronte durante la Grande Guerra il valore emblematico di manifesto della sua concezione della storia come disciplina formativa.¹ In quella *Storia d'Italia narrata ai soldati d'Italia nel 1916* – era questo il titolo dell'opuscolo in questione – Rodolico sintetizzava una precisa idea della storia nazionale imperniata sul collegamento tra l'Italia preromana e i fanti impegnati sui fronti del Carso e dell'Isonzo: un millenario *nation building* che non solo doveva animare e orientare il lavoro storiografico, ma soprattutto fornire il senso dell'insegnamento della storia e giustificare le ragioni della presenza dello studio del passato nei curricula scolastici.

Questa presenza in effetti era molto recente in quanto la prolungata egemonia della *ratio studiorum* gesuitica sugli orientamenti pedagogici della scuola negli Stati italiani avevano impedito fino agli inizi dell'ottocento che la storia medievale e soprattutto moderna guadagnassero uno spazio tra gli insegnamenti impartiti ai giovani. È però nel “decennio di preparazione” che si verifica un mutamento sostanziale, e non casualmente il suo epicentro è il Piemonte costituzionale.

Già nelle *Istruzioni* agli insegnanti inseriti dal Ministero della pubblica istruzione sabauda a premessa dei nuovi programmi del '56, il legislatore metteva in evidenza come fosse necessario modificare la gerarchia delle materie ereditata dal passato e dare alla storia uno spazio del tutto nuovo.

¹ N. Rodolico, *La mia giornata di lavoro. Note bio-bibliografiche*, in «Archivio storico italiano», 1968, p. 19; sul valore di questo scritto per definire la concezione pedagogica di Rodolico si veda, S. Guarracino, *I manuali del consenso*, in «I Viaggi di Erodono», n. 3, 1989, p. 171.

“Lo studio della storia, importantissimo in qualsiasi condizione pubblica e privata”, si poteva leggere “ha una speciale importanza negli stati retti a libertà. Esso avvia infatti a quella vita civile alla quale ciascun cittadino più o meno direttamente partecipa”. Ma la “verità”, che veniva come fulcro epistemologico dell’insegnamento del passato “non [era] da cercarsi”, notava l’anonimo estensore del testo, “nei fatti particolari, negli aneddoti, nelle minute disquisizioni. La soverchia indicazione di date e di nomi propri offusca[va] la mente ed isterili[va] l’insegnamento. Si bene [dovevasi] farla spiccare nel rappresentare quei fatti generali che caratterizza[rono] un’epoca e che concorsero a segnare un periodo di gloria e di sventure per qualche parte della nostra penisola”.²

Da questi principi nasceva anche un progetto didattico che trovava il suo baricentro in un quadro di rilevanze ben definite che dovevano servire a togliere all’insegnamento della storia quegli elementi di erudizione archeologica e di retorica che facevano perdere di vista l’obiettivo principale che era quello di fornire ai giovani quella griglia di valori che li avrebbe trasformati negli elementi costitutivi della futura opinione pubblica liberalmoderata “nazionale”. Erano questi in sostanza quei “sommi capi”, secondo la nota espressione di Balbo che “nella memoria di tutti servono quasi di segnale all’opinione nazionale, che regge poi gli uomini di Stato e di governo”³.

In quest’ottica quindi non solo diventava centrale l’insegnamento della storia contemporanea, ma tutta la storia diventava “contemporanea” nel senso crociano dell’espressione, in quanto si sprigionavano gli interrogativi, le finalità e i criteri con cui organizzare un corpus definito di conoscenze del passato da tramandare di generazione in generazione, era saldamente ancorato al presente e rispondeva ad esigenze civili e “politiche” delle nuove élites.

La prima traduzione compiuta di questa impostazione usciva nello stesso anno: si trattava della decima edizione del *Sommario della storia d’Italia* di Cesare Balbo che conteneva dei nuovi capitoli relativi al periodo 1814-1849. In essa quel “filo rosso nazional-patriottico” evocato da Rodolico trovava la sua prima organica sistematizzazione, diventando il principio informatore del primo compendio di storia nazionale destinato ad una larga fortuna scolastica.

² Citato in G. Di Pietro, *Da strumento a disciplina formativa. I programmi di storia nell’Italia contemporanea*, Bruno Mondadori, Milano, 1991, p. 189. A questo proposito si veda anche N. Tommaseo, *Dell’educazione e dell’istruzioni*, Nuovi scritti, Torino, 1861.

³ C. Balbo, *Pensieri sulla storia d’Italia. Studi*, Le Monnier, Firenze, 1858, p. 49.

Il canone della storia insegnata era dunque costituito dalla “biografia della nazione” che inevitabilmente si traduceva in una centralità della storia contemporanea intesa come spazio del “compimento” che faceva del Risorgimento l’esito necessario di un tragitto storico cominciato alle origini di Roma. Già all’indomani dell’Unità, e per molti aspetti in forza della Legge Casati, antecedente ad essa, questo modello si affermò rapidamente attraverso una serie di circolari ministeriali che indicavano una periodizzazione della storia insegnata rimasta poi sostanzialmente identica per più di un secolo: un lungo cammino dalle civiltà dell’antichità al tempo presente all’interno del quale attraverso la sapiente assegnazione di spazi temporali curricolari più o meno ampi, il potere politico selezionava una serie di rilevanze storiche – Roma, i comuni medievali, la “crisi della libertà in Italia” nel cinque-seicento, le rivoluzioni politiche del settecento, come prodromi del Risorgimento, l’Italia unita – che non solo venivano proposte come anelli di una catena processuale dotata di una sua esplicita teleologia, ma che trovavano nella contemporaneità il loro inveroamento e il loro significato formativo.⁴

“Durante questi quattordici secoli”, concludeva il suo *Compendio di storia patria* per i ginnasi inferiori pubblicata nel 1863 Ettore Ricotti, primo titolare della cattedra di Storia d’Italia nell’ateneo torinese, “noi abbiamo veduta [l’Italia] talvolta ricca e splendida per opere d’impegno, per commercio, per industrie, ma forte e indipendente quasi mai. Perciò le furono tolte le ricchezze, le fu tolto il primato dell’ingegno e delle arti utili e fu fatta serva di altre nazioni”. “Spetta a noi”, concludeva, “cooperare al risorgimento di essa”⁵. E lo studio della storia era fondamentale per stimolare questa cooperazione perché come aveva scritto lo stesso Ricotti a premessa del suo libro la storia doveva insegnare “ad amare la patria”, che si traduceva in concreto nell’obbedienza al “principe” e alle leggi, nell’anteporre l’interesse pubblico a “comandi privati” e a evitare “gli eccessi”.

II

Aldilà di questi indirizzi morali, la costituzione della “biografia della nazione” che animò i manuali scritti per la scuola durante l’età della Destra e presiedette la

⁴ G. Di Pietro, *Per una storia dell’insegnamento della storia in Italia*, in AA. VV., *Storia e processi di conoscenza*, Loescher, Torino, 1983, p. 26-27.

⁵ E. Ricotti, *Compendio di storia patria*, Maisner, Milano, 1863; e *Breve storia d’Europa e specialmente d’Italia*, Maisner, Milano, 1883.

realizzazione dei programmi per la scuola redatti da De Sanctis, da Amari e da Coppino, racchiudeva anche una proposta interpretativa dell'intero corso della storia italiana e Europea costruito su di una sapiente integrazione tra il sapere storico prodotto dalla ricerca e l'"uso pubblico" delle narrazioni del passato. I punti di forza di questo vero e proprio "canone" della storia nazionale erano pochi, ma erano costantemente reiterati dalla scuola primaria alla stessa università che ne era, a ben guardare, la fucina generatrice; andavano dalle origini italiane alla missione nazionale dei Savoia, dall'ottica moderata della unificazione italiana al risalto per le tradizioni militari italiani presentate come eredi della romanità, dalla stringente connessione Roma imperiale-Comuni-Compagnie di ventura-guerre risorgimentali, proposta come cornice degli impulsi nazionali che punteggiavano l'intero corso storico, allo spirito antiaustriaco, considerato un carattere di fondo dello spirito italiano.

Ma anche in quegli intellettuali che assegnavano alla storia compiti formativi diversi dalla mera esaltazione del destino patriottico delle vicende nazionali, la centralità di questa materia nei programmi educativi ineriva sempre e comunque alla necessità di porre al centro dell'istruzione la conoscenza del presente: la conoscenza del passato rappresentava una sorta di "chiave didattica" per suscitare nelle giovani generazioni un insieme molteplice di interessi e di sollecitazioni per il mondo "nel quale vivevano": il vero oggetto dell'insegnamento della storia era la contemporaneità.

"Or la storia che importa di insegnare", ribadiva ad esempio Labriola, "per fini dell'educazione non consiste nella descrizione metodica dei fatti e delle date, né è da considerare quale ordinamento sistematico delle cause generatrici egli avvenimenti umani. Essa ha da essere come il complemento della esperienza attuale con la narrazione dei fatti che la precedettero e la prepararono, deve arricchire l'immagine del variato spettacolo delle cose umane presenti, con l'esposizione delle assenti e delle passate, deve presentare all'animo il vivo dei rapporti sociali fuor dalle fluttuazioni dell'empirismo giornaliero; in una parola deve essere il vario del vivere destinato a suscitare il vario degli interessi spirituali".⁶

Il sovraccarico di storia patria nello studio del passato che si manifestava sia nella crescente centralità da essa rivestita nei programmi fino a coincidere con la storia "tout court" nelle scuole medie inferiori e nelle scuole "normali" da cui uscivano i maestri e

⁶ A. Labriola, *Dell'insegnamento della storia*, in D. Bertoni Jovine (a cura di), *Scritti di pedagogia e politica scolastica*, Editori Riuniti, Roma, 1961, p. 46.

le maestre, sia nel progressivo ridimensionamento della storia medievale, sia infine nella riproposizione ossessiva, nelle “avvertenze” che accompagnavano la pubblicazione degli indirizzi ministeriali, dell’“educazione patriottica” riservata alla storia, rispondeva innanzitutto alla necessità di ampliare e irrobustire la legittimazione della nuova compagine nazionale della quale erano drammaticamente noti alla classe dirigente limiti e precarietà; legittimazione combinata alla necessità di forgiare l’identità collettiva altrettanto debole come ben emerge dalle avvertenze dei programmi dell’85 dove si poteva leggere: “Le vicende di una nazione costituiscono un patrimonio di memorie e tradizioni comuni a tutti i cittadini di essa, quasi memorie e tradizioni di famiglia. Da essa i cittadini traggono coscienza del loro essere sociale, sentimento di fratellanza civile, pratica delle norme che regolano il consorzio politico, incitamento a emulare quelli dei loro maggiori che sono celebrati per virtù e energia”⁷.

In quest’ottica il ministero in quell’anno realizzava un’ulteriore spinta in direzione della contemporaneità ritenuta “più formativa”, lasciando l’ultimo anno delle scuole medie inferiori di ogni ordine allo studio del Risorgimento (dal ’48 al ’70). Se nei licei la storia contemporanea manteneva le dimensioni di un’epoca ampia che andava dai prodromi delle rivoluzioni all’unificazione italiana letta anche in chiave europea, nelle scuole inferiori e in quelle “normali” da cui uscivano i maestri e le maestre, la contemporaneità era schiacciata sulla attualità, sul presente della nazione, a enfatizzare la centralità del suo uso pubblico e dei suoi fini politici. Come notò De Sanctis proprio perché le scuole elementari, in forza del vasto bacino d’utenza, giocavano un ruolo fondamentale nell’organizzazione del consenso delle classi popolari allo Stato liberalmoderato, la curvatura ideologica dell’insegnamento della storia doveva essere sommamente enfatizzata, era indispensabile che questa chiave caratterizzasse anche la formazione di coloro che venivano preposti “al delicato ufficio di educatori del popolo”.⁸

In questo contesto rimasero inascoltate e del tutto minoritarie le voci di quanti, e tra questi un posto di sicuro rilievo occupa Salvemini, ritenevano che altri dovessero essere i fini dell’insegnamento della storia. In quello che forse resta il più importante scritto sulla scuola, elaborato con Galletti nel 1908, lo storico molfettano proponeva una ridefinizione complessiva degli obiettivi formativi dell’insegnamento delle scuole incentrata sulla alcuni punti qualificanti: la comprensione dei fatti, l’esercizio delle

⁷ G. Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa*, cit., p. 284.

⁸ A questo proposito si vedano *Programmi per le scuole normali*. RD, n. 5666, 30 novembre 1880.

capacità di ragionamento, il riconoscimento della complessità delle società, il nesso tra continuità e discontinuità del processo storico.

“C’è cosa più atroce e più ridicola, c’è spettacolo più adatto a fare dubitare del progresso sociale e del buon senso umano, che quelle serie interminabili di ambizioni smisurate e vane, di conflitti sanguinosi, di cupidigie brutali, di ingiustizie rivoltanti, di errori sempre rinnovantesi e sempre eguali, che costituiscono la trama della storia politica e militare”⁹.

Si trattava in sostanza di sottrarre la storia ai suoi usi pubblici, per farne una disciplina formativa che avesse per suo fine la comprensione del passato nella sua articolazione e complessità, come aveva teorizzato con molta efficacia il pedagogista Cesca, nei suoi *Principi di didattica generale dell’insegnamento secondario*. L’auspicio che l’insegnamento della storia abbandonasse il primato della “enumerazione degli avvenimenti politici”, foriera della deriva nozionistica che bruciava nelle giovani generazioni ogni interesse per il passato, per privilegiare la storia “della società”, intesa come una storia “totale” imperniata sulla ricostruzione della vita associata nella sua complessità e articolazione combinata con la ricerca costante delle connessioni “che vi [era] tra i diversi ordini dei fatti” e “tra le cause che li producono e le leggi che li governano”¹⁰.

Questa esigenza era maturata anche per il progressivo degrado dell’impianto nazionalpatriottico che nei manuali di fine ottocento e di inizio secolo si era ridotto a una narrazione aporetica e retorica, basata sul mito dell’avvenimento e del grande personaggio. La “biografia della nazione” era ridotta a una “histoire bataille” lineare e teleologica, nella quale i fatti erano diventati aneddoti e le tavole dei valori un elenco consunto di valori.

Esempi fulgidi di questo modello di storia/racconto punteggiano alcuni dei manuali più diffusi agli inizi del novecento, da quello di Italo Raicich¹¹, professore all’università di Torino, a quello di Antonio Dall’Oglio¹², docente al liceo di Modena, o al notissimo

⁹ G. Salvemini, *La riforma della scuola*, in L. Borghi e B. Finocchiaro (a cura di), *Scritti sulla scuola*, Feltrinelli, Milano, 1966, p. 533.

¹⁰ G. Cesca, *La scuola secondaria. Principi di didattica generale dell’insegnamento secondario*, Messina, 1902.

¹¹ I. Raicich, *Manuale di storia contemporanea d’Europa e specialmente d’Italia 1750-1900*, Paravia, Torino, sd (ma 1907).

¹² A. Dall’Oglio, *Compendio di storia contemporanea*, Le Monnier, Firenze, 1911.

Rinaudo¹³, altro accademico torinese il cui corso di storia generale fece esclamare a Pietro Silva, che sarebbe diventato poi uno dei più prolifici autori di manuali durante il fascismo, che si trattava di un testo “fatto apposta per rendere disgustoso uno studio che dovrebbe essere vivo, interessante, umano”.

Non vale la pena di dare conto del ricco florilegio di affermazioni infondate, di falsificazioni esplicite, di notizie cronachistiche assunte a fatti storici che si trovano in questa pubblicistica: basta riportare le parole con cui Rinaudo affrontava il complesso tema dei rapporti tra monarchia sabauda e fenomeno garibaldino o l'epitome con cui Dall'Oglio concludeva la trattazione del Risorgimento, per percepire quali abissi avesse toccato questa deriva.

“Dopo essersi ricambiati i saluti”, scriveva Rinaudo, “Garibaldi, alzando la voce e girando gli occhi come chi parla alle truppe, gridò: - *ecco il Re d' Italia* – e la piccola brigata - *Viva il Re!*. Poi i due campioni del patrio risorgimento si unirono e per qualche minuto cavalcarono insieme [...] Ma per l'eroe e i suoi gloriosi compagni l'opera militare era finita [...] Garibaldi, dato un eloquente addio a' suoi volontari, li raccomandò al re, perché li accogliesse nell'esercito. Quindi rifiutati tutti gli onori e le ricompense che Vittorio Emanuele gli offriva, s'imbarcò, come in segreto, pel suo prediletto romitaggio di Caprera [...] Accompagnato da pochi amici, portava con se un sacco di sementa, uno di fagioli e un rotolo di merluzzo [...] Semplicità sublime, veramente degna dell'eroe!”¹⁴

Lo stesso stile e la stessa borsa vuotaggine riecheggiavano nel “commiato” di Dall'Oglio ai suoi lettori/studenti. “Così compievasi il glorioso periodo epico del risorgimento [...] Sembrava un sogno [...] ed è l'Italia; storia unica al mondo per purità e costanza di intendimenti di tutto un popolo, per virtù di sacrifici, per concordia di aspirazioni, per eroismi personali, per audacie generose, per sapienza politica; storia di cui l'Italia può andare superba”¹⁵.

Ma dietro a questi vacui esercizi retorici non c'era solo la stanca reiterazione di una tradizione, che era fin troppo facile mettere alla berlina, né vi erano soltanto le incipienti pulsioni nazionalistiche capaci di fare breccia in tanta parte della piccola e media borghesia intellettuale da cui scaturiva gran parte del corpo insegnante; emergevano

¹³ C. Rinaudo, *Corso di storia generale*, Barbera, Firenze, 1896.

¹⁴ Ivi, p. 357.

¹⁵ Dall'Oglio, *Op.cit.*, p. 335.

anche i corposi intendimenti di quanti temevano che l'affermazione di un nuovo profilo culturale della storia insegnata, nel quale l'esaltazione della patria veniva sostituita dalla conoscenza della società, rappresentasse una potenziale "scuola di democrazia, cioè il viatico culturale attraverso il quale le giovani generazioni potevano apprendere gli strumenti della partecipazione politica. Questo argomento stava infatti al centro del testo teorico sull'insegnamento della storia scritto dall'ancor giovane Rodolico, vent'anni prima di cimentarsi con la scrittura della manualistica scolastica. *Per l'insegnamento della storia*¹⁶, pubblicato nella «Rassegna scolastica» nel maggio del '98, prendeva le mosse da una serrata critica alla *Introduction aux études historiques*¹⁷, nella quale Segnobos e Langlois, sostenevano quale fine dell'insegnamento della storia la conoscenza della società, come elemento essenziale della formazione del cittadino di una moderna democrazia. Per Rodolico invece il fine dell'insegnamento della storia era l'"identità" cioè la creazione del "carattere nazionale" attraverso la ricostruzione dei suoi "vizi" e delle "sue virtù" venutesi formando nel corso del tempo: l'obbiettivo della didattica della storia non era dunque la conoscenza del passato, bensì la trasmissione tra le generazioni di una tradizione e di una "lezione patriottica" volta a costruire una forte identificazione tra i sudditi e il potere, tra lo stato e la società civile.

III

In realtà nell'Italia giolittiana una alternativa alla "lezione patriottica" non vide la luce, anzi si verificò quello che Cesca aveva paventato si determinasse nelle pieghe della crisi di un modello di storia generale che aveva ormai perduto rapporti significativi con l'evoluzione della ricerca storica e aveva smarrito, con il progressivo allontanarsi del periodo risorgimentale, ogni rapporto effettivo con la contemporaneità, non avendo gli strumenti culturali per inserire nella "biografia della nazione" l'Italia liberale, con la sua crescita industriale, i suoi conflitti sociali, i suoi incipienti processi di democratizzazione¹⁸: il passaggio dal patriottismo al nazionalismo, dall'amor di patria alla "idolatria della propria nazione".

¹⁶ N. Rodolico, *Per l'insegnamento della storia*, in «Rassegna scolastica», n. III, f.XXIX, Firenze, 21 maggio 1898.

¹⁷ Segnobos, Langlois (a cura di), *Introduction aux études historiques*, Paris, Hachette et Compagnie, 1898.

¹⁸ Così si concludeva il testo di Rinaudo, fermando il suo racconto agli esiti della crisi politica e sociale di fine ottocento e agli effetti sociali della *Rerum novarum*. "Intanto l'Italia segue in pace il suo fortunato

La denuncia di questi rischi espressa nel 1902 dal pedagogista dell'università di Messina, aveva in realtà i caratteri di una profezia che metteva in luce come le difficoltà della classe dirigente liberale a ridefinire le finalità dell'insegnamento della storia e soprattutto a proporre una idea di contemporaneità che rispondesse alle nuove domande di identità collettiva che emergevano da una società proiettata in un intenso slancio industriale, fosse la spia di una crisi profonda di egemonia culturale, e di una frattura tra lo Stato e le giovani generazioni il cui sbocco sarebbe stato il nazionalismo e l'interventismo prima e il fascismo dopo¹⁹.

La guerra mondiale avrebbe accentuato questo processo, di fronte al quale lo sforzo encomiabile di Benedetto Croce, ministro dell'ultimo governo Giolitti, di riformare i programmi di storia puntando su di una forte connessione con le più recenti acquisizioni storiografiche e sul tentativo di sostituire alla storia/racconto la storia/problema, si sarebbe rivelato del tutto vano²⁰.

L'uscita nel '23, l'anno della riforma Gentile, del *Sommario storico* di Rodolico che portava in copertina il motto "Si come a Pola, presso del Quarnaro" metteva in luce che la deriva nazionalistica dell'insegnamento della storia costituiva in realtà era l'esito implicito nelle premesse di una cultura storica e didattica nella quale la patria rapidamente era diventata la parola-simbolo di una concezione populista, autoritaria e paternalistica della società e dei rapporti tra governanti e governati.

E dal Grappa e dal Piave prendeva le mosse già nello stesso manuale di Rodolico una complessa operazione di ridefinizione dell'impianto nazionalpatriottico, che non solo ridefiniva il senso stesso del Risorgimento come manifestazione di un destino di potenza della nazione erede delle grandezze imperiali romane, ma che espungeva dalla storia patria proprio l'Italia liberale, tranne ovviamente Crispi, con il parlamentarismo e la dialettica sociale, negati in quanto "deviazioni" irrilevanti di un percorso storico che trovava nella guerra il suo invero definitivo. Non è dunque un caso che nelle pagine del Rodolico non si trovi mai il nome di Giolitti o al socialismo venga assegnato

andare, tra il conforto di amicizie e di alleanze sicure, tra il fiorire delle industrie, dei traffici e il rapido incremento dell'agricoltura e del credito pubblico. Inoltre i progressi che nel campo del pensiero ha fatto la patria nostra e il lungo contributo di lavoro, che nelle arti e nelle scienze essa ogni giorno offre al mondo, provano come il risorgimento d'Italia abbia giovato anche alle sorti della civiltà", p. 427. Un altro esempio di narrazione aporetica lo si trova nel manuale di A. Professione, *Nuova storia contemporanea (1815-1900)*, Petrini, Torino, 1909.

¹⁹ P. Dogliani, *Storia dei giovani*, B. Mondadori, Milano, 2003.

²⁰ R. Fornaca, *Benedetto Croce e la politica scolastica in Italia nel 1920-21*, Armando, Roma, 1968.

un posto del tutto irrilevante. La guerra era il “compimento” della storia nazionale da cui veniva rivisitato l’intero percorso della storia insegnata per adeguarlo ad un nuovo profilo della lezione patriottica giocato sulla stretta connessione tra Guerra e unificazione nazionale nella quale attraverso il mito della “quarta guerra d’indipendenza” quest’ultima diventava la premessa della prima. In questa chiave l’odio antitedesco e l’irredentismo diventavano il “filo rosso” che attraversava e teneva insieme la storia insegnata nell’ultimo anno della scuola di ogni ordine e grado, per sfociare in un racconto della guerra giocato sulla combinazione martirio/eroismo.²¹ Rodolico poteva così esclamare a proposito della disfatta di Caporetto. “Credevano i nostri nemici di aver precipitato l’Italia nei burroni delle Carniche e tra i gorghi dell’Isonzo, e la rividero invece balzare, purificata e temprata dalla sciagura, sulle rocce del Grappa e sugli argini del Piave”²².

Da questo primo “inveramento” del Risorgimento nella guerra al successivo, cioè nel fascismo, il passo era assolutamente breve e facilissimo da compiere. E venne compiuto anche perché lo sforzo operato da Gentile nei suoi programmi del ‘23 di riassorbire la storia nella filosofia e di mettere al centro del suo insegnamento “le idee”, non ebbe nessun seguito e già l’anno successivo i programmi vennero riformulati reinserendoli nell’alveo di una consolidata tradizione.

I manuali che dominarono la scuola nel ventennio – il Silva, il Manaresi, il Capasso, il Cognasso e il Rodolico stesso – non dovettero dunque impegnarsi in un’opera di radicale “riscrittura della storia” per compiacere la volontà del dittatore, ma semplicemente presentarono il fascismo come esito di quella stessa “biografia della nazione” da sempre insegnata da generazioni di docenti, rivitalizzandola alla luce della cultura politica nazionalista divenuta dominante. Come emerge già nei programmi degli anni Venti, questa scelta non implicò una rottura ermeneutica e didattica rispetto all’impianto nazionalpatriottico ereditato dalla scuola liberale, ma comportò semplicemente l’innesto di pochi nuovi *topoi* formativi funzionali all’esaltazione del regime nell’intelaiatura del tradizionale raccolto del passato imperniato sul primato della storia politico-militare diplomatica, sull’italocentrismo, sulla retorica classicista, sull’agiografia sabauda e sull’enfasi per i grandi personaggi. Ai luoghi comuni e agli stereotipi elaborati dalla tradizione liberalmoderata, si aggiunsero la Grande guerra

²¹ S. Guarracino, *I manuali del consenso*, cit., pp. 170-173.

²² N. Rodolico, *Sommario storico*, vol. III, Le Monnier, Firenze, 1938, p. 336.

come “guerra di potenza”, l’avvento del fascismo come “ritorno all’ordine” dopo la disfatta morale e politica del parlamentarismo traditore dell’Italia di Vittorio Veneto”, i “destini imperiali” della nazione. Questi slittamenti e questi innesti erano inoltre fisiologicamente possibile perché la progressiva fascistizzazione della scuola e dell’insegnamento della storia potenziava semplicemente, senza modificarne il segno, il ruolo da sempre giocato da questa disciplina nei curricula come strumento ideologico rivolto alla formazione del consenso delle giovani generazioni e dell’opinione pubblica. A proposito della guerra, scriveva Cognasso, forse lo storico più filofascista tra quelli che si impegnarono nella elaborazione di manuali scolastici, essa “aveva posto fine all’utopia della pace universale di cui si erano compiaciute nel mezzo secolo precedente le democrazie europee”, mettendo in luce anche la volontà dell’Italia di diventare “una grande potenza” a dispetto dei suoi nuovi avversari, rappresentati non più dai “barbari tedeschi” ma dalle democrazie “plutocratiche” dell’Occidente.²³ E fu lo stesso Cognasso a delineare i contorni di una rappresentazione del fascismo che si generalizzò nella manualistica corrente, quando con i programmi del ’30 divenne un argomento obbligatorio dell’insegnamento della storia contemporanea: il fascismo come “restaurazione” dello Stato e dei valori nazionali, minacciati dall’estremismo e dalla dissoluzione del sistema politico liberale. Il fascismo era una sorta “di ritorno allo Statuto”, di sonniniana memoria, imposto con la forza di una rivoluzione che venne però immediatamente legalizzata dalla monarchia, che fece piazza pulita dello stato liberale presentato come qualcosa di estraneo alla tradizione risorgimentale, perché era “sorto non sullo statuto albertino che era rispettosissimo dell’autorità, ma sulla prassi democratica, imitazione cieca degli stati occidentali”.²⁴

Il riorientamento delle rilevanze storiche su cui poggiava l’insegnamento della storia operato dagli storici di regime autori di manuali fino al 1936 si ridusse in sostanza alla demonizzazione della democrazia, come “male assoluto” della storia contemporanea. Da qui discendeva la svalorizzazione delle rivoluzioni settecentesche e in particolare di quella francese, a cui si imputava di aver idealizzato il cittadino, con il suo corollario di diritti, di eguaglianza, di libertà individuale, di sovranità; la critica serrata al liberalismo e al capitalismo, in nome dello stato “etico” e del corporativismo. Conseguiva da questo orientamento un’ambigua rivalutazione del comunismo, presentato come avversario in

²³ F. Cognasso, *Storia d’Italia*, Paravia, Torino, 1938, vol. III, p.485.

²⁴ Ivi, pp. 506-507.

qualche modo “degno”, perché generato dagli stessi processi storici da cui era scaturito il fascismo; questo spiega perché Silva poteva concludere il suo manuale presentando il dilemma mussoliniano “o Roma o Mosca”, come la chiave per interpretare il futuro del mondo.

Ma l’operazione culturalmente più complessa fu quella di inserire in quel *continuum* tra la storia italiana e la romanità, che aveva rappresentato un altro “filo rosso” della storia insegnata, il culto di Roma, come mito politico del fascismo e perno della sua “religione” politica. Il “ritorno all’Africa” di Mussolini “con la stessa anima di Roma antica”, come sottolineava l’edizione del 1938 del *Sommario* di Rodolico, divenne un *leitmotiv* dell’ultimo nuovo capitolo aggiunto in tutti manuali scolastici dopo il ’36. In esso emergevano sia l’esaltazione della politica di potenza del fascismo erede dei fasti imperiali di Roma, sia il richiamo alla guerra perenne tra le nazioni nella quale si era finalmente impegnata anche l’Italia vantando diritti di dominio mondiale, sia la retorica della missione civilizzatrice, secondo la quale – come scriveva Silva nel suo *Corso di storia* per i licei – “le popolazioni delle regioni occupate accoglievano gli italiani come liberatori”. In quest’ottica man mano che si avvicinava la guerra, era il Mediterraneo a diventare il teatro del quale la continuità tra impero romano e impero fascista veniva enfatizzata dai manuali, piegandola non solo alla rivendicazione dell’“italianità” di questo spazio geopolitico, ma al sostegno della campagna “revisionista” dei trattati di Versailles, che dalla conquista dell’Etiopia era diventata l’elemento fondamentale della politica estera fascista.

Con questo bagaglio di certezze e di aspettative i manuali accompagnarono le giovani generazioni all’appuntamento con la guerra mondiale, che per molti si sarebbe rivelata una presa di coscienza del tragico inganno che le animava. L’epitome con cui si concludeva ancora nel ’41 il manuale del Manaresi esprimeva con insuperabile chiarezza non solo e non tanto il servilismo e la pochezza morale, prima ancora che scientifica, di questa generazione di storici fascisti impegnati nella formazione, quanto il consenso di cui ancora poteva godere il fascismo tra le classi medie italiane. “Nell’Europa odierna, travagliata dagli odi politici e dalle contese sociali, l’Italia stretta al suo duce, appare oggi come un oasi di ordine e grandezza. Essa è oggi il simbolo dell’avvenire politico del mondo intero, poiché il fascismo ha creato una nuova forma di stato autoritario e corporativo, che si sostituirà allo stato liberale e democratico, portato

della rivoluzione francese, ma ormai superato dalle nuove esigenze della moderna vita politica e sociale”.²⁵

IV

Dopo il crollo del fascismo un decreto di Badoglio impose di togliere la storia degli ultimi vent’anni dalla manualistica, per impedire, con un gesto simbolico, che nella scuola proseguisse l’apologia del fascismo. La scelta era del tutto comprensibile e giustificata se non che ebbe una conseguenza imprevedibile: l’abolizione dell’insegnamento della storia del XX secolo circa vent’anni dalla sua promulgazione; infatti si sarebbe dovuta attendere la riforma del 1960 perché la storia degli ultimi decenni rientrasse formalmente nei curricula scolastici e diversi anni ancora, dopo quella data perché questo ritorno si verificasse realmente.

In questo lungo interregno la storia insegnata subì una straordinaria torsione verso il passato, perdendo ogni contatto con il presente e abbandonando la contemporaneità che fino ad allora era stata concepita non solo come spazio d’osservazione dal quale ripercorrere le vicende remote della storia umana, ma anche come esito e compimento della evoluzione delle società e delle civiltà. Rompendo la dialettica passato/presente le nuove elites politiche antifasciste sembrano voler rinunciare programmaticamente ad utilizzare l’insegnamento della storia come strumento per costruire legittimazione, consenso, identità collettiva attorno alla repubblica democratica, come avevano fatto la classe dirigente liberale e quella fascista.

Le ragioni di questa scelta furono molteplici e riguardano innanzitutto la volontà delle nuove classi dirigenti moderate e anticomuniste di non fare i conti con il fascismo, che non era stato affatto quella parentesi che, come ha messo in evidenza Zunino, non solo Croce, ma anche gran parte del mondo intellettuale comunista vollero credere e far credere²⁶, ma era penetrato nel profondo la società italiana, riuscendo a modellarne l’identità e lo spirito pubblico. Con una epurazione affrettata e superficiale, che tutto fu tranne che un “processo al fascismo”, si combinò la spinta a “voltare pagina” puntando piuttosto sull’oblio, che sulla presa di coscienza, più sulla rimozione collettiva che su l’indagine delle responsabilità storiche di una nazione che era stata il laboratorio mondiale del totalitarismo di matrice nazionalista e razzista. In questo “buco nero”

²⁵ A. Manaresi, *L’Italia contemporanea*, Poseidonia, Bologna, 1941, p. 226.

²⁶ P.G. Zunino, *La repubblica e il suo passato*, Il Mulino, Bologna, 2003, in particolare pp. 413-434.

trovarono posto sia ricostruzioni di comodo del passato, elaborate da intellettuali fortemente implicati con il regime fascista – da Papini, a Prezzolini, da Ansaldo a Savinio, da Soffici a Alvaro, per non citare che i più noti, – nelle quali un esame di coscienza frettoloso e autoassolutorio si combinava con il tentativo di delineare una storia del fascismo espressione delle “tare” e dei “mali” dell’identità collettiva; sia gli sforzi di quanti tentavano di archiviare contemporaneamente fascismo e antifascismo, il totalitarismo e il suo rovescio, delineando una repubblica senza radici e senza fondamenti basata su una “concordia nazionale” che non poteva che scaturire dalla “cancellazione del passato”,²⁷.

A questa opzione si aggiunse la difficoltà della nuova classe dirigente cattolica e moderata di porre al centro della nuova identità nazionale la resistenza antifascista, simboleggiata dal 25 aprile perché comportava la sgradita conseguenza di fornire una legittimazione al Pci, che nel nuovo clima della guerra fredda era diventato l’antagonista irriducibile della liberaldemocrazia occidentale. Il progressivo passaggio dall’antifascismo all’anticomunismo tra la fine degli anni quaranta e il successivo decennio quale discriminine invalicabile dello spazio di legittimità per il governo della repubblica comportava necessariamente occultare, fino quasi a rimuovere il nesso tra la resistenza e la democrazia italiana, tra la lotta contro il fascismo e la costituzione.

In questo contesto non esistevano le condizioni perché la scuola si assumesse il compito di mettere in condizione le giovani generazioni di capire perché l’Italia fosse precipitata nella dittatura e come da quella “biografia nazionale”, animata da una condivisa teleologia progressiva fosse sgorgato il totalitarismo. Dall’impossibilità di spiegare il fascismo e la guerra civile che la sua sconfitta aveva implicato derivò il paradosso di una organizzazione dei programmi di storia costretta ad arrestarsi di fronte alla democrazia e la repubblica. A un sovraccarico ideologico della storia contemporanea insegnata durato quasi un secolo si sostituì una generazione di manuali “silenti” per quel che atteneva al recente che lasciarono una generazione di giovani privi degli strumenti culturali per conoscere quel “mondo nel quale viviamo” che ancora veniva enunciato dalle formulazioni ministeriali come un obiettivo formativo primario a cui l’insegnamento della storia doveva presiedere.

²⁷Ivi, p.531.

Ma lo spazio vuoto della contemporaneità non restò a lungo tale, ma viene immediatamente riempito dalla riproposizione dilatata verso gli anni trenta di quella “biografia nazionalpatriottica” in chiave nazionalistica e imperialistica che costituiva l’impianto centrale dell’insegnamento della storia nell’Italia fascista. Espunta formalmente l’esaltazione del fascismo, rimasero del tutto intatte le altre agiografie: la romanità, la missione civilizzatrice, il risorgimento come incipit del destino storico di grande potenza dell’Italia, la Grande guerra come apoteosi della nazione; rimase soprattutto quella vocazione autoritaria e populista dell’impianto nazionalpatriottico che non era riuscito a fare i conti con la democrazia e con tanta naturalezza era scivolato nella dittatura. E non a caso furono gli stessi manuali che avevano furoreggiato nel ventennio a ereditare il compito di formare la cultura storica delle giovani generazioni della nuova Italia democratica: i testi del Silva, del Rodolico, del Manaresi, semplicemente depurati degli ultimi capitoli scritti durante la dittatura, rimasero infatti più adottati nelle scuole italiane per tutti gli anni cinquanta, svolgendo una funzione primaria nella costruzione di quelle “politiche dell’oblio”, cui poco sopra si è fatto cenno.

Ma quegli storici nonostante l’accettazione del nuovo quadro politico e costituzionale erano e rimanevano intellettuali del vecchio regime fascista e quindi alla duplice operazione politico-culturale di riproporre una narrazione storica e di un impianto metodologico ereditati dal passato e di stendere un spesso velo di silenzio sul ventennio totalitario, non fu estraneo il tentativo di fare filtrare nelle ultime pagine dedicate agli anni venti e trenta, attraverso una narrazione nella quale neutralità era sinonimo di omertà, una compiaciuta rivalutazione del fascismo.

Così Silva poteva scrivere ancora nel ’46, a proposito dell’avventura fiumana: “Fiume, divenne allora sotto il governo del Poeta, un centro fulgido di italianità e di fede”; o definire l’autarchia una politica economica dettata dallo sforzo di salvaguardare l’economia nazionale minacciata dalla crisi internazionale. Questi non erano che due esempi tra i tanti che un ancor giovane Ernesto Ragionieri individuò, setacciando i manuali diffusi nelle scuole italiane agli inizi degli anni cinquanta: da questo lavoro di scavo sistematico tra strafalcioni, aneddoti e ricostruzioni retoriche emergevano le inattese proporzioni di una vera e propria apologia del fascismo condotta attraverso i

manuali correnti dalla cultura storica accademica e dalla compiacente adesione del corpo docente soprattutto delle scuole medie superiori²⁸.

La scuola si configurava così non solo il tramite di un silenzio e di un oblio, che lasciava gli studenti privi di una lezione storica che mettesse in relazione la Repubblica con la storia d'Italia, ma anche una palestra antidemocratica che modellava l'identità delle giovani generazioni su di una tavola di valori antagonista a quella della nuova Italia antifascista.

La battaglia condotta dagli storici e dagli intellettuali di sinistra insieme a cavallo del cambio di decennio per introdurre nell'insegnamento della storia la resistenza e l'antifascismo insieme con un allargamento delle conoscenze aperto alla seconda guerra mondiale e alle nuove relazioni internazionali ebbe indubbiamente l'effetto di interrompere questa pericolosa deriva, favorito anche dal nuovo clima della distensione tra i blocchi e dall'affermazione in Italia del centro-sinistra²⁹. In questo quadro un ruolo primario ebbe anche l'impegno di alcune componenti culturali del mondo cattolico intenzionato a mettere in stretta correlazione l'insegnamento della storia con la "vita democratica"³⁰ e sfociato nella elaborazione dei nuovi programmi della scuole media unica e delle scuole superiori emanati dai governi Fanfani tra il '60 e il '63.

L'elemento di novità più significativo di questi programmi fu la comparsa in quelli delle scuole superiori di un esplicito riferimento alla "lotta di Liberazione" e alle "realizzazioni della democrazia" combinato con un richiamo alla necessità di porre al centro dello studio della storia contemporanea la "Comunità europea" e gli "istituti e le organizzazioni per la cooperazione tra i popoli".

"Dei due indirizzi", ha notato Di Pietro, "il più convinto e coerente appariva proprio questo secondo. Non a caso la revisione toccava anche il passato: la tradizionale primazia attribuita alle vicende nazionali veniva corretta e l'Europa diveniva la base geografica della trattazione, nei licei e negli istituti magistrali fin dal medioevo, negli istituti tecnici a partire dal secolo XVI. L'altro indirizzo si presentava assai meno completo e coerente. La ricerca di una oggettività [...] provocava infatti delle omissioni

²⁸ E. Ragionieri, *I manuali di storia nelle scuole italiane*, in «Società», n. VIII, 1952, pp. 325-337. In questi manuali sorprende la totale assenza di riferimenti all'antifascismo, alla resistenza e nesso tra questi e la repubblica democratica.

²⁹ G. Guazza, *L'Insegnamento della storia*, in «Scuola e città», n. 3, 1958, pp. ; G. Canestri, G. Recuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Loescher, Torino, 1976.

³⁰ *Insegnamento della storia e vita democratica*, Cinque Lune, Roma, 1958.

plateali: nella visione ministeriale della storia contemporanea la rivoluzione russa, le vicende dei partiti politici, il fascismo e il nazismo non avevano diritto di cittadinanza”³¹.

Una storia contemporanea dunque che restava monca e finalizzata a tradizionali usi pubblici volti impedire un confronto critico con il totalitarismo, a cui si aggiungeva una collocazione nei programmi sostanzialmente residuale, perché il legislatore aveva scelto una concezione della “contemporaneità” lunga, che trovava il suo *incipit* nel Congresso di Vienna e nella Restaurazione e collocava il suo centro nell’Ottocento.

Parallelamente a questo sforzo riformatore che proveniva dalle componenti modernizzatrici dei partiti coinvolti nell’esperienza del centrosinistra, il rinnovamento dei contenuti della formazione storica era affidato a una nuova generazione di manuali scritti da studiosi di valore come Saitta, Spini, Morghen, Pepe, per non citare che i più noti, che all’obbiettivo dichiarato di mettere in relazione la storia insegnata con i risultati più avanzati della ricerca storica italiana e internazionale, per liberarla da peso ingombrante di luoghi comuni e da incrostazioni ideologiche accumulate nel tempo, univa una proposta di rinnovamento didattico finalizzata a sviluppare il rapporto critico dei giovani con il passato. Un mutamento di finalità formative che si combinava con l’apertura a tematiche e a problemi del tutto nuovi che soprattutto nel caso del Saitta³² o dello Spini³³ significò un’attenzione alle classi sociali e ai loro conflitti, ai problemi economici, alle questioni internazionali, alle grandi ideologie, in una prospettiva metodologica nella quale il riferimento al materialismo storico veniva inserito in un impianto storicistico, che andava ben oltre l’eredità crociata e risentiva profondamente della lezione gramsciana. Certo l’orientamento marxista di Saitta gli impediva di esprimere un giudizio limpido sullo stalinismo, che invece non mancava nel testo di Spini, facendo emergere quella cesura tra antifascismo e antitotalitarismo che costituirà uno dei tratti salienti della cultura comunista e della narrazione della storia contemporanea che essa avrebbe elaborato tra gli anni cinquanta e gli anni settanta.

Queste nuove proposte convivevano però con la presenza, maggioritaria in molte aree del paese e in alcuni ordini di studio, dei vecchi manuali, nozionistici, metodologicamente arretrati, aporetici e ancorati all’ormai frusto modello della

³¹ G. Di Pietro, *Da strumento ideologico*, cit., pp. 109-110.

³² A. Saitta, *Il cammino umano*, La Nuova Italia, Firenze, 1959 (prima edizione 1954).

³³ G. Spini, *Disegno storico della civiltà*, Cremonesi, Roma, 1963.

storia insegnata come “biografia della nazione”³⁴. Questa presenza segnalava una crescente difficoltà di molti insegnanti a confrontarsi sia con i mutamenti della mentalità giovanile, sia con i processi di massificazione della scuola. Infatti negli anni sessanta in virtù dell’innalzamento dell’obbligo scolastico, dell’elevamento del profilo culturale richiesto dal mercato alla forza lavoro e soprattutto delle diffuse aspirazioni all’ascesa sociale presenti nelle famiglie italiane entrarono tra scuole inferiori e superiori oltre due milioni di nuovi studenti provenienti da classi sociali diverse da quelle tradizionalmente scolarizzate e estranee ai contenuti e alle pratiche didattiche dell’insegnamento.

La resistenza dei vari Rodolico e Manaresi costituiva il sintomo di una latente frattura tra la società, in via di una rapida e convulsa modernizzazione, e la scuola, lasciata in bilico tra vecchio e nuovo per i rapido esaurirsi della stagione riformatrice del centro sinistra; tra i giovani alla ricerca di nuove identità, la cultura “ufficiale” impartita nelle aule scolastiche e le procedure didattiche utilizzate nei processi formativi³⁵. E la storia proprio per la sua duplice configurazione di pratica sociale e di disciplina scientifica³⁶ risultava il campo di conoscenze più esposto ad essere investito da queste tensioni fino al punto di esserne travolto. La contestazione giovanile esplosa nel triennio ’67-’69 avrebbe decretato non solo la definitiva scomparsa degli ultimi cascami dell’impianto nazionalpatriottico, ma costretto anche l’offerta manualistica più avanzata a ripensare le proprie finalità, i propri metodi, fino a interrogarsi sulla validità del testo scolastico come strumento formativo di fronte alla domanda crescente di una didattica più aperta al confronto serrato con la ricerca, fortemente interdisciplinare e fondata sulla partecipazione attiva degli studenti.

Da questa critica radicale il manuale di storia come delle altre discipline sarebbe sopravvissuto, ma la sua natura sarebbe profondamente cambiata insieme con l’idea stessa di passato da affidare alle giovani generazioni.

³⁴ Emblematiche a questo proposito restano le venti righe dedicate a Santorre di Santarosa e la pagina intera ai fratelli Bandiera nel manuale per gli istituti professionali di N. Rodolico, *La civiltà industriale*, Zanichelli, Bologna, 1961.

³⁵ Su questo mi permetto di rimandare a A. De Bernardi, M. Flores, *Il sessantotto*, il Mulino, Bologna, 1993 (2).

³⁶ A. Prost, *Douze leçons sur l’histoire*, Seuil, Paris, 1996, p. 13 e ssg.