

Giovanni Sabbatucci

PERCHE' SI SCRIVE UN MANUALE

Ho accettato volentieri l'invito che mi è stato rivolto a raccontare un'esperienza personale e a trarne, se possibile, qualche conclusione generale. Ma ora mi rendo conto di non essere, forse, la persona adatta a dare risposta alla domanda di cui al titolo. La domanda cui potrei rispondere è un'altra: come si scrive un manuale? O più modestamente, come ho scritto (abbiamo scritto) un manuale. Quanto al perché, è una questione che attiene alle scelte e alle valutazioni di un editore assai più che a quelle di un autore.

Ciò che va detto subito, infatti, è che la compilazione di un manuale per le scuole è cosa completamente diversa rispetto alla scrittura di un saggio o di una qualsiasi altra opera dell'ingegno (come si usa dire); e la prima diversità sta proprio nella fase della decisione e dell'impostazione di massima. Certo, qualsiasi lavoro di scrittura che non sia strettamente privato comporta la collaborazione con un editore. E non è raro il caso che sia l'editore a sollecitare, o addirittura a commissionare, una data opera (anche se la regola è piuttosto quella opposta: l'autore che propone, ricevendo spesso un rifiuto, o decidendo di accollarsi le spese della pubblicazione). Ma il caso di un manuale è diverso, in quanto comporta tempi di programmazione lunghi, investimenti cospicui (che un autore di norma non può sostenere né addossare a qualche fondo per la ricerca), strategie di mercato, anche se di un mercato tutto particolare come è quello dei libri di testo. Fare un manuale insomma è prima di tutto una scelta produttiva, nel senso del lancio di un prodotto: paradossalmente, è un'operazione che, fatte le debite proporzioni, somiglia più alla decisione di una casa automobilistica circa un modello di auto (puntare sul prodotto maturo, fare *restyling*, innovare rispetto alla concorrenza?) che alla scelta di una casa editrice di pubblicare un saggio qualsiasi. Per quel che ne so (e per quel che posso testimoniare per la mia esperienza personale), difficilmente si dà il caso di uno o più autori che propongono un progetto di manuale a un editore: di solito, accade il contrario.

Va poi aggiunto che, per quanto audace e innovativo possa essere un progetto e per quanto sbrigliata sia la fantasia dell'autore, un manuale è diverso da un saggio perché deve conformarsi a una serie di vincoli ineliminabili: primo fra tutti quello

costituito dai programmi scolastici, dalle opzioni tematiche che essi suggeriscono, soprattutto dalle scansioni che essi impongono (si pensi al caso recente della cosiddetta riforma Berlinguer sullo studio del Novecento: riforma che ha determinato non solo un taglio diverso dei testi, ma anche un loro ripensamento generale).

Questo non significa che l'operazione non sia anche culturale. Stiamo parlando di libri e non di automobili o di elettrodomestici. Quindi, a condizionare le scelte dell'editore è comunque, in ultima analisi, una necessità, una sollecitazione culturale: altrimenti il problema della produzione di nuovi testi non si porrebbe nemmeno. La questione che qui potremmo porci riguarda allora proprio queste necessità e queste sollecitazioni, che devono comunque tradursi in scelte di mercato. E la domanda potrebbe essere così formulata: quando e perché si creano le condizioni che inducono un editore a mettere in cantiere un investimento cospicuo (e che diventa di anno in anno sempre più cospicuo per la crescente importanza assunta dagli apparati illustrativi e didattici), a reclutare gli autori che sembrano più adatti alla bisogna, a mettere a punto insieme a loro un nuovo progetto, infine a lanciare sul mercato un nuovo prodotto?

Un input ricorrente è quello che viene dall'alto, ossia dalla modifica dei programmi scolastici (un caso tipico è quello appena citato della riforma Berlinguer). Ma, ricorrendo a questo fattore, non si fa che spostare il problema: anche le riforme scolastiche, specialmente quando toccano i contenuti dell'insegnamento, nascono da esigenze culturali almeno in senso lato. Viceversa, i mutamenti politici e culturali non sempre producono interventi legislativi adeguati. Valga il caso della sostanziale sopravvivenza della scuola gentiliana nell'Italia repubblicana: una continuità che si riflette anche nel campo dei libri di testo, in particolare dei testi di storia, dove le novità più importanti (Spini e Saitta) arrivano solo nella seconda metà degli anni Cinquanta. Credo sia utile allora, per impostare meglio il problema, mettere da parte il fattore istituzionale, e fare riferimento alle esigenze e alle sollecitazioni che si propongono e si impongono a prescindere da qualsiasi direttiva dall'alto (salvo poi a tradursi in norme, ma questo è altro discorso), in continuità di programmi e di ordinamenti. Che è poi la situazione in cui io mi sono trovato quando ho cominciato a lavorare al mio manuale. Partirò allora dalla mia esperienza personale, cominciata più di vent'anni fa, all'inizio degli anni Ottanta.

Quale motivazione – culturale e di mercato – poteva allora spingere un editore come Vito Laterza, che aveva già in catalogo da oltre dieci anni un manuale di grande

successo come il Villari, a metterne in cantiere un altro, affidandosi ad autori relativamente giovani e privi di esperienza nel settore scolastico? Credo che le esigenze a cui far fronte fossero essenzialmente tre, tutte nel senso dell'ampliamento, o meglio dell'arricchimento dell'offerta didattica.

In primo luogo si sentiva il bisogno di un allargamento tematico. Si trattava, in altri termini, di portare dentro il manuale problematiche e tagli interpretativi – per esempio: la storia delle mentalità, la cultura materiale, lo sviluppo delle tecnologie – che in realtà già circolavano nella comunità scientifica, ma che faticavano a trovare spazio a livello di insegnamento scolastico. Ci si può chiedere perché ciò avvenisse, visto che, come ho appena detto, quelle tematiche erano presenti nel dibattito storiografico già da parecchio tempo (in Italia almeno dagli anni Cinquanta). La risposta sta in parte nella obiettiva difficoltà di adattare tagli di lungo periodo ai ritmi e alle scansioni di un manuale. Ma anche e soprattutto nel fatto che la cultura egemone negli anni Settanta, a dispetto del suo apparente progressismo e del suo asserito sperimentalismo didattico, era in realtà alquanto conservatrice: spesso si risolveva nella riproposizione di un marxismo scolastico che, dopo aver reso omaggio formale al primato della struttura, e dunque dell'economia, finiva col ridurre tutto a una dimensione sostanzialmente politico-ideologica, e dunque in ultima analisi col rafforzare la preminenza della storia politica.

Il secondo tipo di ampliamento che si imponeva era di carattere cronologico. Si trattava di eliminare dal manuale quella strozzatura collocata in corrispondenza della seconda guerra mondiale che fungeva ancora da colonne d'Ercole della trattazione manualistica (al secondo dopoguerra erano in genere dedicati pochi e frettolosi capitoli, per lo più tre: uno sulla guerra fredda, uno sulla decolonizzazione, uno sull'Italia repubblicana), di restituire insomma alla narrazione storica la sua naturale forma a cono che si allarga man mano che ci si avvicina alla contemporaneità (infatti nella prima edizione del nostro manuale i capitoli postbellici erano otto; ora sono diventati dieci). A determinare quella strozzatura non era solo la naturale riluttanza ad affrontare temi contemporanei, visto che, col passare del tempo, la distanza cronologica dai fatti in questione aumentava (nel 1988, data di uscita del nostro manuale, erano passati dalla fine del secondo conflitto mondiale ben quarantatré anni: quanti ne erano trascorsi dalla fine della Grande Guerra ai primi Sessanta, ovvero gli anni in cui frequentavo il liceo). E non era nemmeno la limitatezza del tempo a disposizione degli insegnanti (perché indugiare su una materia che tanto si sapeva destinata a non essere affrontata in classe?).

Ciò che frenava i tentativi di ricostruzione e di sistemazione era piuttosto la percezione di una continuità (l'idea cioè di vivere, sia sul piano della politica internazionale sia su quello della politica interna, nello stesso mondo che era uscito dalla guerra), la mancanza di eventi periodizzanti che consentissero di dichiarare chiuso il lungo dopoguerra. Non a caso, quando quegli eventi si sono prodotti, ne è seguita la necessità di ripensare la scansione cronologica tradizionale (dunque la sperimentazione Brocca e poi la cosiddetta riforma Berlinguer del '96). E ne è anche seguita una nuova generazione di manuali: mai ne sono stati sfornati tanti come nel decennio post 1989.

C'era infine (terzo punto) un problema di ampliamento geografico. Oggi, in tempi di globalizzazione – e più ancora di discorsi sulla globalizzazione – questa esigenza è particolarmente sentita: al punto che alcuni propongono di fare letteralmente a pezzi la tradizionale struttura eurocentrica dei manuali (e dello stesso insegnamento della storia), per proporre una sorta di sinossi generale in cui gli accadimenti svoltisi in ogni parte del mondo siano presentati con pari dignità e (forse) pari spazio. Non credo nella fattibilità di un simile progetto: non solo perché sarebbe un errore prescindere dalle nostre radici nazionali e culturali (siamo italiani ed europei, non marziani scesi a osservare dall'esterno le vicende della terra); ma anche perché la caduta di ogni gerarchia di rilevanza geografica e culturale produrrebbe un piatto quanto sterminato repertorio di nozioni impossibile da ordinare e da tenere a mente. E' certo però che il mondo del dopo decolonizzazione non può (né poteva vent'anni o trent'anni fa) essere ridotto alla storia dell'espansione europea e dell'incontro con popoli altri, considerati in virtù della loro diversità, più che per loro proprie e specifiche caratteristiche. Fra le esigenze di ampliamento cui sto accennando, questa era forse, nei primi anni Ottanta la più sentita e anche la più recepita nei manuali di recente concezione.

Fin qui la mia esperienza personale. Ma vorrei accennare, anche per dare una risposta più completa alla domanda contenuta nel titolo di questo intervento, ad altri input, ad altri tipi di sollecitazioni che possono suscitare o stimolare la produzione di nuovi manuali. Può esservi innanzitutto, e vi è stata negli ultimi anni, una sollecitazione di tipo didattico pedagogico. Da tempo ormai opera su questo terreno una scuola che tende, nelle sue punte estreme, a rompere ogni struttura narrativa nell'apprendimento della storia, a interpretare di conseguenza il compito dell'insegnante e, ove se ne preveda l'uso, del manuale, in chiave essenzialmente metodologica. Questo compito consisterebbe in sostanza nel fornire allo studente le chiavi per orientarsi nella congerie

di fatti e di concetti che gli vengono proposti anche fuori dalla scuola, nel metterlo insomma in grado di costruirsi la sua storia da sé. Non ho mai creduto nella praticabilità di questa storia bricolage, che già in parte viene proposta a livello di insegnamento elementare e medio e che, se estesa anche alla scuola superiore, farebbe perdere il senso della profondità cronologica e dei nessi causali (che invece è tipico della conoscenza storica). Ma non è questa la sede per affrontare il problema; e mi limito a ricordare che il nuovo approccio pedagogico, nel momento stesso in cui contesta alla radice il manuale tradizionale (o l'istituzione stessa del manuale), finisce col produrne di nuovi e più complessi (di solito anche più costosi) e con l'imporre, per la forza concorrenziale, profonde trasformazioni anche nei testi di impostazione classica.

Esiste infine, anche se è assai meno efficace almeno nei tempi brevi, una sollecitazione di tipo politico. Capita ogni tanto che qualche uomo politico, per lo più di secondo piano, se ne esca con affermazioni del tipo: "le cose sono cambiate negli ultimi vent'anni, è caduto il muro di Berlino, è crollato il comunismo: è giusto allora che anche i manuali di storia cambino, che siano rivisti, emendati, riscritti (da chi?) alla luce delle nuove sensibilità politiche". Capita anche (ma questa non è una novità) che gli studenti, medi e universitari, ci chiedano testi e spiegazioni atti a dar conto di avvenimenti recenti o recentissimi, e possibilmente a confermare loro convinzioni già radicate. Siamo soliti, in quanto storici, respingere con sdegno entrambe le sollecitazioni (più le prime che le seconde per la verità). Ed è giusto che sia così. Sarebbe ridicolo, oltre che scandaloso, pensare che un cambio di governo o di maggioranza comporti la riscrittura di un testo di storia o che un evento, per quanto epocale, debba condizionare direttamente i contenuti dell'insegnamento. Ma non è scandaloso prendere atto del fatto che i grandi mutamenti storici provocano sempre riflessioni retrospettive e ripensamenti; e che questi, una volta sedimentati e depositatisi nel senso comune, provochino a loro volta riscritture e riaggiustamenti di testi già scritti o sollecitino la scrittura di testi nuovi. Come peraltro è sempre accaduto.

Il problema allora non è quello di custodire una didattica della storia impermeabile alle sollecitazioni esterne (cosa che non è e non sarà mai). L'importante è che a gestire, interpretare e filtrare queste sollecitazioni siano gli storici, con la loro sensibilità e con la loro professionalità. I politici potranno emettere le loro sentenze più o meno goffe. Gli studenti politicizzati potranno tempestarci con le loro richieste più o meno improbabili. Ma alla fine i responsabili di quanto di buono o di cattivo si fa nel

campo dell'insegnamento della storia, e in particolare della manualistica, saremo sempre noi.