





# C'È MANUALE E MANUALE

## ANALISI DEI LIBRI DI STORIA PER LA SCUOLA SECONDARIA

*a cura di*

*Lidia Gualtierio*

*Gian Luigi Melandri*

*Francesco Monducci*

*Maria Paola Morando*

*Davide Pizzotti*

*Giulia Ricci*

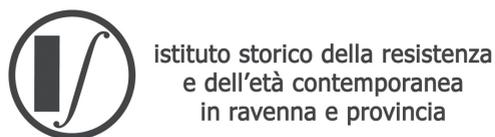
*Marinella Sarti*

*Cinzia Venturoli*

*Paola Zagatti*



Publicato grazie a



Con il contributo di



1ª edizione novembre 2010

ISBN 978-88-7853-224-3

Riproduzione vietata ai sensi di legge  
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)



**SETTE CITTÀ**

Via Mazzini, 87 - 01100 Viterbo  
tel 0761.304967 fax 0761.1760202

info@settecitta.eu • www.settecitta.eu

## SOMMARIO

7	PREMESSA
11	INTRODUZIONE I manuali di storia giudicati <i>Scipione Guarracino</i>
15	<b>1. Gli esiti della ricerca</b>
15	1.1. Aspetti materiali dei testi: dimensioni, struttura, linguaggio, apparati <i>Francesco Monducci</i>
19	1.2. Resistenza <i>Giulia Ricci</i>
24	1.3. La Shoah e le leggi razziali italiane <i>Lidia Gualtierio</i>
30	1.4. Foibe ed esodo giuliano: questioni relative al confine orientale nel Novecento <i>Gian Luigi Melandri</i>
32	1.5. Stragismo e terrorismo <i>Cinzia Venturoli</i>
36	1.6. Manuali, immagini e storia dell'arte <i>Maria Paola Morando</i>
45	<b>2. Metodi e strumenti</b>
45	2.1. La griglia di analisi <i>Marinella Sarti e Paola Zagatti</i>
51	2.2. Elenco dei manuali esaminati
52	2.3. I libri per la scuola nelle circolari e nella normativa ufficiale. Alcuni cenni per una cronologia essenziale <i>Marinella Sarti</i>
93	2.4. Bibliografia ragionata <i>Davide Pizzotti e Paola Zagatti</i>
99	<b>3. Riflessioni</b>
99	3.1. I manuali di storia per l'istruzione professionale <i>Paolo Bernardi</i>
115	3.2. Tra storiografia e didattica. Suggerimenti di metodo per insegnare la Shoah <i>Francesco Maria Feltri</i>
119	3.3. «A Futura Memoria»: Storia sociale e <i>Social Heritage</i> tra tempi e racconti <i>Daniela Calanca</i>
127	GLI AUTORI



## PREMESSA

Questo volume raccoglie gli esiti del lavoro del gruppo di studio che si è costituito nell'anno scolastico 2006-2007 nell'ambito degli Istituti Storici della Resistenza e dell'Età Contemporanea della Regione Emilia Romagna<sup>1</sup>. Il gruppo si riproponeva di effettuare una ricognizione sulle tendenze in atto nei manuali di storia per la scuola secondaria di primo e secondo grado, a fronte di una domanda specifica proveniente da una parte del corpo docente<sup>2</sup>.

Il lavoro ha avuto uno sviluppo articolato, anche attraverso tappe intermedie in cui i ricercatori hanno presentato agli insegnanti i risultati parziali, creando un ricco e proficuo feed back<sup>3</sup>.

Si trattava in sostanza di verificare, nel modo più rigoroso possibile, quali strumenti offrano i manuali per la realizzazione di una didattica orientata all'apprendimento attivo di alunni e alunne, nella consapevolezza che i libri di storia per la scuola (così Scipione Guaracino suggerisce di chiamare i manuali), non dovrebbero più rappresentare 'lo' strumento didattico, ma uno tra i tanti, dal quale risulta tuttavia difficile prescindere e con il quale, indipendentemente dalle diverse metodologie di utilizzo, è ancora necessario confrontarsi nella pratica scolastica quotidiana.

I nodi problematici che hanno segnato il cammino della ricerca erano: è davvero sostanziale il rinnovamento culturale e metodologico che le case editrici pubblicizzano? Tiene conto di tutto il dibattito epistemologico e pedagogico degli ultimi trent'anni? In particolare, su alcuni temi più complessi per l'interpretazione e per la condivisione sociale, ci sono stati cambiamenti? I testi scolastici inducono nei ragazzi i necessari processi di problematizzazione? C'è attenzione alle nuove acquisizioni degli storici?

Quesiti particolarmente pressanti in un momento in cui la storia si è trovata quotidianamente al centro di polemiche e discussioni, che ben poco hanno a che fare con la ricerca scientifica tanto in campo storiografico quanto in quello pedagogico.

Come è stato sottolineato da più parti, la storia rischia di essere, di volta in volta, riscritta retrospettivamente in funzione degli interessi e dei valori delle diverse parti sociali. Questa analisi ha quindi tenuto conto necessariamente anche del dibattito culturale sulla storia del Novecento, dibattito che è presente all'interno delle scuole ma che anima anche i 'salotti politici' e i mezzi di comunicazione di massa, dove la storia è sovente piegata a finalità politiche contingenti.

Occorre considerare che esiste di fatto una problematica contrapposizione di tesi interpretative sulla storia nel suo complesso e su alcuni fatti in particolare, contrapposizione che diventa più marcata quando gli stessi eventi acquisiscono valore ermeneutico rispetto alla nostra contemporaneità.

Infine, alcuni temi di storia contemporanea (ma non solo quelli) non vengono sempre

riconosciuti come significativi e utili per la completezza di un percorso di formazione storica (si pensi gli anni '70, così cruciali per la storia della nostra democrazia).

Alla luce di queste considerazioni, il gruppo di lavoro ha selezionato alcuni snodi storiografici di particolare interesse, ritenendoli esemplari e significativi per la loro rilevanza e complessità nella storia, e storiografia, del Novecento (*Resistenza*, i problemi della *Frontiera Orientale*, la *Shoah*, le *Leggi razziali italiane*, il *Terrorismo*), temi sui quali si è incentrata l'analisi dei manuali. Questi temi fanno parte integrante della riflessione degli Istituti storici della rete dell'Insmli<sup>4</sup> che da anni si pongono come uno dei luoghi di elaborazione e di approfondimento del dibattito storiografico contemporaneo.

Nel periodo in cui la ricerca si stava svolgendo, è cambiato frequentemente il contesto istituzionale: si sono succeduti tre differenti titolari dei Ministeri dell'Istruzione, espressione, come noto, di differenti schieramenti politici.

La ricerca è partita come si è detto nell'anno scolastico 2006/2007, periodo in cui la riforma del Ministro Moratti aveva avviato una prima applicazione, provocando una diffusa richiesta di chiarimenti sia di carattere disciplinare, sia di carattere didattico.

La riforma prevedeva, accanto ad un'implicita impostazione metodologica con alcuni evidenti sacrifici sulla pratica operativa della didattica più recente, una precisa scelta di canone dei contenuti. Le Indicazioni ministeriali contenevano un inventario completo di nodi tematici, a volte articolati anche concettualmente, che potevano configurare una visione della storia a senso unico, lontana dalle elaborazioni della storiografia esperta. Sul piano più strettamente didattico, inoltre, l'individuazione delle competenze e dei contenuti non sempre era condivisibile, mentre l'introduzione del portfolio costringeva ad una valutazione eccessivamente articolata, complessa e non sempre definita in modo chiaro. Anche la periodizzazione tra scuola primaria e secondaria di primo grado lasciava spazio a dubbi e perplessità.

Le successive indicazioni del Ministro Fioroni si ponevano in modo meno prescrittivo, più rispettose dell'autonomia, delle scelte didattiche e della figura professionale dei docenti.

Dopo l'approvazione del Decreto Gelmini, la situazione cambia ancora.

Appare di nuovo reale il rischio di una visione della storia a senso unico, mentre vengono introdotti elementi che rendono sempre più difficoltosa la scelta di metodologie innovative come, ad esempio, la pratica laboratoriale.

Da più parti si evidenzia una generale crisi della disciplina, determinata dalla effettiva riduzione delle ore curricolari ad essa destinate e da indicazioni sui contenuti che paiono piegate ad esigenze culturali connotate politicamente.

A questo proposito è utile ricordare l'art. 1 del decreto 137/2008 che sottrae spazio all'insegnamento della storia inserendo nel monte ore dell'area storico-geografica la nuova disciplina chiamata Cittadinanza e Costituzione, che comprende anche l'educazione stradale e ambientale nonché «lo studio degli statuti regionali delle regioni ad autonomia ordinaria e speciale» (art.1-bis del medesimo decreto).

Nello stesso decreto si possono trovare i provvedimenti che riguardano l'adozione dei libri di testo:

L'adozione dei libri di testo avviene nella scuola primaria con cadenza quinquennale,

a valere per il successivo quinquennio, e nella scuola secondaria di primo e secondo grado ogni sei anni a valere per i successivi sei anni

E ancora

a partire dall'anno scolastico 2008 -2009 [...] i competenti organi individuano preferibilmente libri di testo disponibili, in tutto o in parte, sulla rete Internet. [...]. A partire dall'anno scolastico 2011 – 2012 il collegio dei docenti adotta esclusivamente libri utilizzabili nella versione on line scaricabile da internet o mista.

Pensiamo che la proposta di scaricare un testo completo da Internet (cartine, grafici, immagini a colori ecc.), al di là di ogni altra valutazione, sia in realtà tutt'altro che di facile realizzazione: non tutte le famiglie e le scuole sono dotate degli strumenti e delle competenze necessarie, mentre è piuttosto aleatorio sostenere che questo comporti necessariamente un risparmio.

Inoltre occorre tenere presente la particolare realtà dell'editoria scolastica in Italia: da una parte editori 'puri', che producono esclusivamente libri scolastici, dall'altra quattro gruppi<sup>5</sup> editoriali che stampano anche, ma non solo, libri per la scuola (Pearson – Rizzoli Corriere della sera – De Agostini – Mondatori Education). E' facile pensare che i nuovi provvedimenti potranno causare problemi alle case editrici che non hanno altra attività se non quella legata ai testi scolastici. In quest'ottica si può paventare una crisi dell'editoria scolastica pura a vantaggio delle grandi concentrazioni editoriali, con un notevole danno al pluralismo delle idee, elemento chiave in ambito scolastico.

Dopo questi brevi cenni al contesto normativo nel quale insegnanti e case editrici si trovano ad operare, due parole sulla struttura del presente lavoro, che si compone essenzialmente di due parti: la prima in cui si dà conto della sostanza della ricerca (metodologia, indicatori di analisi dei testi, risultati dell'indagine sui nodi tematici evidenziati); la seconda in cui vengono riportati alcuni articoli che approfondiscono aspetti diversi sul tema della storia nei libri scolastici.

Per quanto riguarda la prima parte, tutti i membri del gruppo di lavoro hanno partecipato ad ogni singola fase della ricerca, privilegiando una metodologia di confronto e discussione collettiva, mentre per la stesura dei testi di restituzione, ognuno si è fatto carico di elaborarne un solo aspetto.

Per quanto riguarda invece la seconda parte, i testi sono stati redatti da esperti da noi sollecitati ad esprimere considerazioni e pareri sul tema; gli argomenti sono diversi e forse distanti fra loro, come possono parere distanti e diverse le impostazioni disciplinari di ciascun autore.

Ringraziamo gli Istituti storici per aver promosso e sostenuto questa iniziativa. In particolare ringraziamo, poi, la Coop Adriatica per avere contribuito in modo essenziale alla pubblicazione del presente volume.

## NOTE

- <sup>1</sup> Il gruppo di ricerca è formato da Lidia Gualtieri, Istituto storico, Rimini; Marzia Luppi e Giulia Ricci, Istituto storico, Modena; Gian Luigi Melandri, Istituto storico di Alfonsine Ravenna; Francesco Monducci, Laboratorio nazionale di didattica della storia; Maria Paola Morando, Istituto storico provinciale, Bologna; Davide Pizzotti, Istituto di storia contemporanea, Ferrara; Marinella Sarti, Istituto storico Parri, Bologna; Cinzia Venturoli, Dipartimento di discipline storiche, Bologna e Paola Zagatti, Istituto storico provinciale, Bologna.
- <sup>2</sup> I primi risultati della ricerca sono stati presentati in L. GUALTIERO, G. L. MELANDRI, F. MONDUCCI, M. P. MORANDO, M. SARTI, C. VENTUROLI, P. ZAGATTI, *C'è manuale e manuale. Analisi di manuali scolastici di Storia*, in *Patrimoni culturali tra storia e futuro*, a cura di B. BORGHESI E C. VENTUROLI, Pàtron, Bologna, 2009, pp. 113-129.
- <sup>3</sup> Tre gli incontri seminariali che il Gruppo di studio degli Istituti Storici della Resistenza e dell'Età Contemporanea della Regione Emilia Romagna ha organizzato all'inizio dell'anno scolastico 2008/2009 per dare conto dei risultati di una ricerca ancora in corso effettuata sui manuali di Storia e Storia dell'arte delle Scuole Secondarie di primo e secondo grado. Prima a Ravenna, poi a Bologna e infine a Rimini i ricercatori hanno presentato nelle scuole il loro lavoro a insegnanti, dirigenti e autori di libri di testo, espressamente invitati per dare al dibattito che ne è seguito una molteplicità di scale e punti di vista.
- <sup>4</sup> Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia.
- <sup>5</sup> A questo proposito non si può trascurare il fatto che numerosi marchi (Mondadori Scuola- Signorelli Scuola – Juvenilia Scuola – Minerva Scuola – Mursia Scuola – Piemme Scuola – Poseidonia Scuola – Salani narrativa – Scuola & Azienda – Burlington Books - Hueber – MacMillian) sono raggruppati nella Mondadori Education. I dati sono ricavati da due articoli apparsi su «L'Unità» il 29 ottobre 2008: ROBERTO CARNERO, *Professor Berlusconi*, e ROMANO LUPERINI, *Le mani sulla storia*.

# INTRODUZIONE

*Scipione Guarracino*

## **I MANUALI DI STORIA GIUDICATI**

I libri di storia destinati alla scuola vengono chiamati ‘manuali’ quando li consideriamo come una sintesi o un repertorio delle conoscenze accreditate, generalmente riconosciute dagli studiosi; vengono chiamati ‘libri di testo’ quando li consideriamo in rapporto alla procedura di adozione; li possiamo infine chiamare ‘libri per l’insegnamento’ o didattici quando pensiamo ai caratteri specifici che possiedono rispetto alle esposizioni che gli studiosi fanno delle loro ricerche originali.

È bene non confondere questi tre aspetti. L'adozione è solo un atto amministrativo da compiere e rendere pubblico seguendo le debite forme; non promuove il libro di testo a verità ufficiale. Questa inopportuna promozione si ha quando siamo di fronte al libro di testo unico o libro di Stato, che è stato redatto da un comitato di esperti nominato dal potere politico; lo stesso vale anche quando vi è una reale possibilità di scelta, ma i ‘programmi ministeriali’ impongono criteri molto rigidi su cosa essi devono contenere, tali che potrebbero far depennare il libro che non li rispetta. Al contrario, anche le conoscenze più ‘accreditate’ lasciano di solito un ampio spazio per interpretazioni più o meno diverse; per conseguenza le storie generali manualistiche ottengono stima e autorevolezza ma non rappresentano una autorità indiscutibile. Le storie generali, d'altra parte, non sono necessariamente libri per la scuola. I libri per l'insegnamento accanto alla sistemazione manualistica della conoscenza presentano infatti una speciale attenzione per ciò che si chiama educazione o formazione storica.

Non è una buona pratica avvicinarsi ai libri di storia per la scuola considerandoli solo come una combinazione di manuale e libro di testo, invece che una combinazione di manuale e dispositivo didattico. Questo non vuol dire che non sia giustificata l'indagine sui libri per la scuola che trasmettano errori di fatto, falsificazioni interessate e surrettizi orientamenti ideologici avvalendosi della prerogativa che hanno in quanto libri ‘adottati’; ciò che si vuole suggerire è solo che in Italia opere del genere non costituiscono oggi e ormai da qualche decennio un caso molto comune. Se escludiamo gli eventuali esempi riprovevoli, la cosa migliore è non sottoporre i libri per la scuola a sollecitazioni improprie e lasciare che sia la competenza disciplinare e professionale degli insegnanti a decidere cosa soddisfa meglio le esigenze del loro lavoro.

Le ‘sollecitazioni improprie’ sono sostanzialmente di quattro generi. In primo luogo c'è il controllo eccessivamente sospettoso sulla presenza o meno di ciò che Francesco Monducci chiama di seguito in questo libro «argomenti sensibili» della storia del Novecento (e che sono poi trattati distintamente nelle parti successive). Questi argomenti appartengono

a categorie diverse. Sono stati oggetto di una prolungata reticenza storiografica (come le Foibe e l'esodo giuliano); sono stati trattati secondo una storiografia molto provvisoria; non posseggono ancora uno status ben definito fra storia e cronaca (il terrorismo degli anni Settanta); infine, sono soggetti non solo a un processo di revisione ma cadono sotto l'ostile interessamento del vero e proprio revisionismo. Della Shoah e della Resistenza si può dire che appartengono allo stesso tempo a più di una di queste categorie. La lettura terzinternazionalista ha impedito di scorgere il rapporto essenziale che legava razzismo e antisemitismo al nazismo e anche al fascismo, mentre lo studio della Resistenza si è, comprensibilmente, appiattito sull'antifascismo politico. La parola chiave è 'comprensibilmente'. Al posto dell'atteggiamento ispettivo sembra più adeguata la richiesta che i libri per la scuola trattino con spirito storiografico questi argomenti, discutendo esplicitamente le ragioni che li hanno resi inadeguati.

Una seconda sollecitazione impropria si ha quando ci si mette a controllare quanto spazio viene dato a questi temi sensibili. L'autore di manuali che dovesse cedervi si troverebbe senz'altro a compilare un'opera che suonerebbe come falsa e sarebbe deturpata da palesi sproporzioni interne. Connesso al 'quanto' è un terzo aspetto, il 'come', ovvero l'inserimento di questi temi compiuto come pura aggiunta esteriore e 'redazionale', per sottrarsi alle sgradevoli polemiche che ogni tanto ricompaiono sui giornali; al silenzio o alla trattazione per vari motivi insoddisfacente si viene a sostituire una sospetta sollecitudine a dire ciò che può contentare tutti.

Ancora più importante, in quarto luogo, è la tendenza a chiedere che il manuale subordini l'esposizione e l'analisi dei fatti al giudizio morale e politico che si desidera venga su essi portato e agli atteggiamenti di valore che si intendono suscitare. Da questo punto di vista (e solo da questo) non c'è molta differenza fra patriottismo e nazionalismo da una parte e, poniamo, pacifismo e multiculturalismo dall'altra. Accade allora che ci si possono permettere errori e approssimazioni come la confusione fra campi di concentramento e campi di sterminio o fra massacro e genocidio. Alla fine che differenza fa, quando lo scopo primario è suscitare condanna o approvazione, indignazione, orrore e pietà?

Cosa è legittimo, allora, chiedere ai manuali di storia? In primo luogo da essi non si può pretendere niente di più e niente di meno che rendere conto dello stato della storiografia su ogni determinato argomento. Ciò comporta, in secondo luogo, anche il dovere di rendere conto dei punti controversi ma non suggerendo che non esiste e non può esistere una oggettività storica, che la storia la scrivono i vincitori, che ogni storia è inevitabilmente di parte. La dequalificazione dei manuali (da che parte sta il suo autore?) va incontro al relativismo ingenuo al quale facilmente indulgono i giovani e non fa ben comprendere che gli storici non dilettanti non si danno di solito a simili sterili duelli. Un buon manuale si atterrà a pratiche più mature e nel confronto fra interpretazioni diverse farà notare di volta in volta con argomenti motivati (lo stato della documentazione, la capacità di utilizzarla, il valore delle teorie) che vi sono quelle sicuramente erronee e ne mostrerà i motivi; che sono più di una (ma non tutte) quelle che hanno buoni argomenti dalla loro parte; che nessuna è per ora davvero soddisfacente; che la conoscenza storica resta sempre soggetta a un certo grado di provvisorietà, senza che questo voglia dire che in ogni momento chiunque può arrivare a qualsiasi conclusione.

In ogni caso (e in terzo luogo) un buon manuale di storia non dovrebbe mai proporre il 'che cosa' senza anche render conto del 'come si fa a saperlo'. Come strumento didattico esso dovrebbe offrire le sue conclusioni e le sue interpretazioni assieme alla padronanza delle procedure adottate per arrivarci; le conclusioni senza procedure non fanno educazione storica. Allo stesso modo dovrebbe chiarire che non sta facendo la sua parte per insegnare una cosa così illimitata come 'la' storia, ma che sta cercando di portare chiarezza in un insieme discreto di problemi.

Alla fine allo strumento didattico si chiede di essere chiaro e autorevole. 'Chiaro' significa che sa porre domande precise e dare risposte precise, compresa quella che si risolve nell'ammettere che 'non lo sappiamo (ancora) e forse non lo sapremo mai'. 'Autorevole' significa che di fronte alle questioni più scottanti non afferma niente senza argomentare, addestrandolo a riconoscere le interpretazioni che non vanno prese sul serio, a distinguere ciò che è accertato da ciò che resta incerto, a rendersi conto dell'evoluzione dei dibattiti.

