
Il Piave

in classe

La prima guerra mondiale nei manuali per le scuole superiori

In Italia la storia è una materia cardine, l'unica disciplina insieme all'italiano prevista in tutti gli ordini scolastici. A partire dall'Ottocento¹, dunque dalla formazione dello stato nazionale, l'insegnamento della storia ha svolto la funzione di mezzo privilegiato per la *formazione* complessiva dello studente. Con questo si indica lo sviluppo dell'individualità e soprattutto il suo inserimento in una forma di "eticità" intesa come coscienza di cittadinanza e appartenenza ai valori della comunità nazionale. Che questi siano stati definiti in modo differente nelle varie fasi storiche, dunque condizionatamente all'indirizzo dato dalle forze egemoni, è cosa ovvia, che non muta però la sostanza della *funzione* dell'insegnamento scolastico della storia: essere strumento formativo per eccellenza di una consapevolezza civile intesa come radicamento razionale e al tempo stesso "affettivo" nelle *forme* costitutive della comunità². Le intenzioni e i contenuti dunque variano. La coscienza non è solo quella nazionale ma può essere radicata in "legature" sociali e umane proiettate ben oltre i confini geopolitici, come senso di appartenenza ad una comunità-mondo. E la storia insegnata può diventare trasmissione di strumenti critici per decodificare il presente, per autonomizzare le scelte, per aprire alla comprensione della diversità, della pluralità delle scelte esistenziali, politiche e sociali.

Ma gli ultimi decenni sembrano aver introdotto alcune variabili significative che si riflettono sul senso stesso dell'apprendimento storico. La crescente spetta-

¹ Si veda la precisa ricostruzione di Gianni Di Pietro, *Per una storia dell'insegnamento della storia in Italia*, in AA.VV., *Storia e processi di conoscenza*, Loescher, 1983, pp. 20-108.

² La manualistica è stata definita da Riemenschneider una «versione autorizzata della autobiografia nazionale», cit. in Mostafa Hassani-Idrissi, *Il manuale di storia fra sapere erudito e sapere insegnato*, «I viaggi di Erodoto», n. 32, 1997, p. 74. Questa rivista è una "palestra" di continuo confronto sulla didattica della storia. Si vedano in particolare gli interventi del convegno *Novecento. Teoria e storia del XX secolo*, «I viaggi di Erodoto», n. 22, 1994, pp. 68-339.



colarizzazione del mondo della vita³ e la sua sussunzione nelle strutture capillari della valorizzazione sono oggi alla base di una inedita compressione della percezione temporale – non solo dei giovani – sul piano di un “eterno presente”, fatto di fruizione e consumo di oggetti e merce. In questo progetto la storia non è espunta ma è “messa al lavoro” più intensamente di prima. Essa è chiamata a dimostrare che la condizione in atto è il migliore dei

mondi possibili. Di qui le recenti attenzioni e le polemiche scatenate attorno all’insegnamento della storia. Dibattito che è rapidamente uscito dal suo naturale alveo scolastico coinvolgendo, con il sostegno di numerosi giornalisti-storici, il mondo politico ed evidenziando così la centralità della storia nella tessitura culturale e politica di una nazione⁴.

Sorte non più felice le spetta nelle periferie imperiali dove sono in atto nuovi processi di nazionalizzazione delle masse. Qui la storia è mobilitata per inventare mitografie della memoria, per rintracciare “nel suolo e nel sangue” le radici di identità aggressive.

Oggi dunque insegnare la storia significa confrontarsi con l’azione invasiva del suo uso pubblico e con la sua torsione strumentale.



³ “Lo spettacolo è una guerra dell’oppio permanente per far accettare l’identificazione dei beni alle merci”. Queste parole di Guy Debord del 1971 assumono oggi un valore quasi profetico. Guy Debord, *La società dello spettacolo*, Sugarco, 1990, p. 105.

⁴ Eccellente la ricostruzione in Luca Baldissara, *Di come espellere la storia dai manuali di storia. Cronaca di una polemica autunnale*, «Il mestiere di storico», n. 2, 2001, pp. 62-86. Il testo è interamente riprodotto sul sito della società, www.sisso.it. L’autore, che ha curato un manuale per Sansoni, ripercorre con ricca documentazione la polemica sui manuali di storia che infuriò sui giornali tra il 2000 e i primi mesi del 2001. Valga tra tutte l’affermazione, riportata nel saggio, di Marcello Veneziani: «i libri di testo sono in penoso ritardo rispetto alla ricerca storica, rimestando le vecchie storie degli anni in cui furono concepiti: gli anni della pervadente ideologia marxista, gli anni della passione vietnamita, cubana e cinese, gli anni della storia come lotta di classe». Sulla stessa linea sembra muoversi Giorgio Rumi, un altro attuale consigliere Rai, che nel 1997 scriveva: «Alla lunga stagione postbellica delle sopravvivenze nazionalistico-patriottiche si è sostituita, dopo il ’68, una sorta di ludica mimesi democratico-progressista [sic], o pretesa tale, che avrebbe voluto “educare il pupo” alle categorie movimentiste e alla lotta di classe, riscrivendo il passato in funzione di quelle cotali magnifiche sorti che è bello tacere»; Giorgio Rumi, *I nodi della storia contemporanea*, «Quaderni di res», n. 10, 1997, p. 7.

La storia, le guerre, la guerra mondiale

La valenza formativa della storia investe ovviamente l'intero arco cronologico del passato. Ma resta "empiricamente" dimostrato che sugli eventi più prossimi al loro presente gli studenti riversano interrogativi e domande di senso di maggior densità perché di questo passato prossimo sentono l'effetto condizionante sulle condizioni generali della loro vita. Percepiscono, magari confusamente, l'urgenza dei problemi del lavoro, vivono in un panorama ambientale che porta i segni della storia del XX secolo, sono immersi in un flusso di informazioni che ha le sue radici tecniche e la sua stessa storia tutta racchiusa in una assoluta vicinanza temporale. La quotidianità li rende consapevoli che le trasformazioni sociali dei decenni trascorsi, sui luoghi di lavoro come all'interno della famiglia o della scuola o nel rapporto tra i sessi, sono trasformazioni e lotte non concluse, processi in atto.

Soprattutto non è difficile intercettare il loro interesse quando vengono condotti di fronte ad uno dei "punti estremi" della storia: la guerra.

La centralità e la *continuità* che la guerra mantiene in tutto il secolo XX si traducono in una sua significativa rilevanza a scuola, per molti motivi.

L'analisi delle guerre contemporanee coinvolge proprio quelle dimensioni "fluide" di *appartenenza* e *identità* che, profondamente ingranate dentro tutti i conflitti del Novecento, si articolano poi nella realtà di stati e popoli connotati in senso strettamente nazionale. Processo di identità che sta anche alla base del senso stesso dell'insegnamento nella misura in cui a questo viene attribuita una funzione fondativa della personalità. È infatti il contenuto, la definizione dei "modi" di appartenere alla storia che traccia i confini delle diversità individuali e collettive. Nel Novecento la posta in gioco è stata enorme. Lo è ancora oggi, quando il mercato globale «scatena una reazione di localizzazione regressiva, di affermazione aggressiva di identità»⁵. Lo sguardo su ogni problematica identitaria non può non muovere innanzi tutto dalle guerre del secolo. In secondo luogo la guerra mobilita forme del sociale e del politico nel momento della loro tensione estrema. Per questo la storiografia ha sempre mantenuto un livello di attenzione elevato. Non a caso lo stesso uso pubblico della storia, indirizzato anche e in alcuni casi soprattutto ai giovani, sembra essersi concentrato proprio sui momenti topici dei conflitti militari.

⁵ Franco Berardi "Bifo", *La fabbrica dell'infelicità*, DeriveApprodi, 2001, p. 156.



In terzo luogo se si osserva la storia privilegiando la concretezza del conflitto sociale si nota che le guerre del XX secolo si configurano proprio come negazione e alterità dello stesso conflitto. Radicato nella politica di potenza nazionale e statale, nella logica militare, negli interessi delle *élite*, nella cultura di genere maschile il confronto *manu militari* tra istituti statali finisce sempre per “mettere ordine” nelle complessa rete delle conflittualità che reggono il divenire sociale.

Infine va considerata, all'alba del XXI secolo, la diffusione di un'istanza di pacifismo radicale che fa i conti anche con le guerre rivoluzionarie e che si radica nel consolidamento di valori di vita dei giovani (non ultimo un pacifico benessere medio percepito come irrinunciabile). Questo bisogno di pace cerca una propria fondazione anche nel confronto e nel rifiuto della “ragione” stessa delle guerre.

Partire dalla vita (la nostra, degli studenti) e muovere a ritroso, e dal passato ripensato e “ricostruito” al presente. È in questa oscillazione difficile che “ne va” del fare storia insegnata.

Dall'alto al “basso”: la storiografia e i manuali

La periodizzazione proposta da Eric Hobsbawm nel suo celebre libro sul secolo breve ⁶ – concetto che oggi ha assunto la funzione di paradigma interpretativo – muove dalla valenza epocale della grande guerra. Ma già precedentemente la storiografia aveva segnalato la trasformazione del “paesaggio mentale” connessa al primo conflitto mondiale ⁷.

Questa guerra si caratterizza quindi come inizio di un processo storico proteso fino a ridosso dell'attualità.

Osservare come essa viene proposta nei manuali scolastici delle superiori significa dunque cogliere un punto di mediazione rilevante tra storiografia, insegnamento e uso della storia relativamente ad un evento radicato in profondità nella memoria europea.

La manualistica in Italia sembra aver accolto la concezione della prima guerra mondiale come cesura. Tanto che “oltre” il dettato del decreto Berlinguer⁸, che spo-

⁶ Eric J. Hobsbawm, *Il secolo breve*, Rizzoli, 1995.

⁷ È sufficiente ricordare quattro fondamentali opere che, da prospettive differenti, affrontano in modo articolato il carattere epocale della guerra, Paul Fussell, *La grande guerra e la memoria moderna*, il Mulino, 1984 (I ed., New York-London, 1975); Eric J. Leed, *Terra di nessuno*, il Mulino, 1985 (I ed., Cambridge, 1979); Mario Isnenghi, *Il mito della grande guerra*, il Mulino, 1989; Antonio Gibelli, *L'officina della guerra*, Bollati Boringhieri, 1991.

⁸ Un buona analisi del decreto in Antonio Brusa, *La riforma dei programmi e l'insegnamento della storia*, «I viaggi di Erodoto», n. 30, 1996, pp. 22-27.

stava il programma dell'ultimo anno alla trattazione del XX secolo, il volume terminale del corso si apre in molti testi proprio con l'analisi della grande guerra. Questo fatto evidenzia il tipo di rapporto che esiste tra storiografia e storia insegnata. È un rapporto in verticale, dall'alto verso il basso. I manuali, scritti in prevalenza da insegnanti universitari, tendono a recepire le infinite questioni che agitano la storiografia⁹ e in modo particolare la contemporaneistica: nuovi metodi, nuovi campi di ricerca, dilatazione delle fonti, rapidi mutamenti di categorie interpretative per una storia che riguarda «processi che sono ancora in atto»¹⁰.

Certo la manualistica non risolve il problema della storia insegnata. L'atto specifico dell'insegnamento, l'ora di lezione in classe, cade ovviamente al di là della formalizzazione manualistica¹¹. Così come gli effetti dell'uso pubblico mediatico della storia sui giovani, che determina il carattere dei "precondizionamenti" soggettivi che filtrano "in entrata" lo studio, si innestano su un numero infinito di variabili individuali. Ma il manuale, immerso anch'esso nel mercato culturale, scritto da universitari, usato da insegnanti, letto da milioni di studenti (è il libro di storia più venduto), rappresenta comunque un fondamentale luogo di incontro dei diversi protagonisti dell'uso della storia. Il contenuto dei manuali¹² può essere percorso secondo alcuni precisi indicatori. Ne sono stati individuati due quali "punti estremi" del conflitto originario del Novecento. Il primo riguarda la *mobilizzazione totale*, una categoria analitica

⁹ Cfr. Giovanni De Luna, *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*, La Nuova Italia, 2001.

¹⁰ Intervento di Scipione Guarracino in Luciana Ziruolo, Marcello Flores, Scipione Guarracino, Marco Revelli, *La storia contemporanea nei manuali scolastici della secondari 1961-1992*, «Quaderno di storia contemporanea», n. 13, 1993, p. 134.

¹¹ Ha affermato David Bidussa «il problema di un manuale non sta nella sua qualità [...] bensì nel suo uso, ovvero nel modo di adoperarlo» (Id., *Dalla storia alla prosodia. Il dibattito sui libri di testo*, «I viaggi di Erodoto», 2000, n. 41-42, p. 68).

¹² Alessandro Aruffo, Carmelo Adagio, Francesca Marri, Marco Ostoni e Simona Urso, *Geografie della storia. 3/1*, Cappelli, 1998; Luca Baldissara e Stefano Battilossi, *Corso di storia e percorsi di approfondimento. Il Novecento*, Sansoni, 1999; Antonio Brancati, *La storia, rete e nodi. Il Novecento*, La Nuova Italia, 2001; Anna Bravo, Anna Foa e Lucetta Scaraffia, *I fili della memoria. Uomini e donne nella storia dal 1900 a oggi*, Laterza, 2000; Augusto Camera e Renato Fabietti, *Elementi di storia. XX secolo*, Zanichelli, 1999; Alberto De Bernardi e Scipione Guarracino, *La conoscenza storica*, vol. 1 *manuale*, vol. 2 *fonti e storiografia*, Bruno Mondadori, 2000; Giovanni De Luna, Marco Meriggi e Antonella Tarpino, *Codice storia. Percorsi e laboratori. Il Novecento 1870-2000*, Paravia, 2000; Franco Della Peruta, Giorgio Chittolini e Carlo Capra, *Dall'Europa al mondo. Il Novecento*, Le Monnier, 2003; Antonio Desideri e Mario Themelly, *Storia e storiografia. Il Novecento*, D'Anna, 1997; Francesco Maria Feltri, Maria Manuela Bertazzoni e Franca Neri, *I giorni e le idee. Categorie per capire la storia. Il Novecento*, Sei, 2002; Andrea Giardina, Giovanni Sabbatucci e Vittorio Vidotto, *Storia. Dal 1900 a oggi*, Laterza, 2001; Aurelio Lepre, *La storia. Il Novecento*, Zanichelli, 1999; Peppino Ortoleva e Marco Revelli, *Storia dell'età contemporanea*, Bruno Mondadori, 1993; Adriano Prosperi e Paolo Viola, *Corso di storia. Il secolo XX*, Einaudi scuola, 2000; Massimo L. Salvadori, *L'età contemporanea*, Loescher, 1990; Francesco Traniello, *Lezioni di storia. Il Novecento*, Sei, 1999. D'ora in poi i manuali saranno citati solo con i cognomi dei primi autori.



che nel correlare fenomeni differenti, si cala nella realtà molteplice delle vite “messe” in guerra e mantiene dunque l’osservazione sul livello più strettamente analitico, capillare, narrativo. Fino al “punto ultimo” ed estremo del corpo individuale, coinvolto, subordinato, irregimentato, ferito, spezzato. E anche della sua ribellione. Il secondo segnalatore, all’opposto, rappresenta un nodo concettuale e didattico del tutto aperto: è praticabile una *fenomenologia* della guerra? Ha cioè un senso il tentativo di tracciare i possibili contorni di una “sostanza” dell’evento bellico? Che ruolo ha l’astrazione, la concettualizzazione in campo scolastico? Dove e come si può sostituire la linearità narrativa con la definizione di *processo*? Infine, quale funzione di tenuta e di opposizione può svolgere la storia insegnata nell’arena del suo uso pubblico?

La mobilitazione totale e le vite in guerra. Un livello analitico.

Con questo termine¹³ si segnala uno degli aspetti centrali del conflitto: il coinvolgimento totale di masse di uomini, mezzi, tecniche, propaganda, economie, idee e forze al “fine” della guerra. Una tendenza alla mobilitazione capillare del sociale che, al di là della contingente finalità militare, può essere indicata come carattere di una modernità che non ammette “vuoti”, dove ogni aspetto della realtà è perennemente messo al lavoro. Nei manuali questa logica che muove in modo interrelato eventi militari, politici, economici e vite umane è restituita con efficacia. Francesco Maria Feltri, che come molti autori apre l’ultimo volume proprio con la guerra mondiale, fa seguire a un tradizionale capitolo sulla conduzione militare del conflitto dieci intense pagine sulla «guerra vissuta», articolandole in paragrafi dai titoli significativi: «l’euforia collettiva», «la comunità nazionale», «la fuga dalla modernità», «la disillusione dei soldati», «rivolte e ammutinamenti»¹⁴. A questa sezione, arricchita da una buona scelta storiografica, segue un capitolo dedicato all’Italia dal 1914 al 1918. I documenti di Bobbio, Gibelli, Forcella e Monticone (anche in altri volumi proposti) offrono un quadro di ciò che significò esistenzialmente la guerra per milioni di europei. Anche il “vec-

¹³ Ernst Jünger, *La mobilitazione totale*, in Marcel Decombis, *Ernst Jünger. L’“ideale nuovo” e la mobilitazione totale*, Edizioni del Tridente, 1981, pp. 165-193 (1 ed. in AA.VV., *Krieg und Krieger*, Berlin, 1930) ora anche in *Foglie e pietre*, Adelphi, 1997, pp. 113-135. L’intellettuale tedesco, cui si deve il concetto di mobilitazione totale, è anche autore di uno straordinario diario di guerra pubblicato nel 1920 con il titolo *In Stahlgewittern* (Nelle tempeste d’acciaio), divenuto poi evocativo dell’essenza stessa dei nuovi conflitti. Id., *Nelle tempeste d’acciaio*, Guanda, 1990.

¹⁴ Feltri, Bertazzoni, cit., pp. 6-93.

chio” testo di Ortoleva e Revelli per Bruno Mondadori, la casa editrice che ha tenuto forse il profilo complessivo più alto nella manualistica storica, supera la semplice trattazione politico militare (scandita canonicamente tra «i motivi del conflitto», «neutralismo e interventismo in Italia», «la guerra di trincea», «i trattati di pace») fornendo, per quanto riguarda l'Italia, dati quantitativi sui profitti derivati dalla guerra alla grande impresa e legando organicamente l'analisi delle operazioni militari con le decimazioni dopo Caporetto, l'autolesionismo, l'intensificazione della propaganda. Lo stesso libro chiude la lunga disamina del conflitto sintetizzando efficacemente i caratteri della mobilitazione: con la guerra [...]

nacque così la moderna economia, programmata, centralizzata, “organizzata” dallo Stato, che rappresentò un colpo mortale al modello liberale e liberista [...] lo “stato di necessità” esaltò il potere di decisione, l'efficacia del governo e l'unicità del comando. Sottrasse credibilità e legittimazione agli organismi rappresentativi (pluralistici e necessariamente più lenti nelle loro procedure decisionali) e le trasferì agli organismi esecutivi [...] la “società politica” si massificò (tutti furono coinvolti nel massimo impegno politico: la difesa della patria), ma contemporaneamente tese a modellarsi su quella militare, ad assumerne la stessa forma gerarchica, incompatibile con il rispetto della pluralità delle opinioni e delle posizioni. L'unanimità divenne un valore assoluto, ricercato e imposto come condizione per la vittoria¹⁵.

La mobilitazione mette quindi in guerra milioni di uomini e nei testi scolastici lo sterminio di massa sembra imporsi come la cifra stessa del conflitto.

In questo caso la struttura flessibile dei manuali permette di modulare l'analisi più di quanto possa un tradizionale testo storico e in essi si affiancano alla parte narrata, quadri riassuntivi, documenti letterari e testimonianze. La quantificazione della morte trova una puntuale registrazione. Significativa la scelta del manuale di Aruffo che riassume in tre piccoli schemi le perdite umane delle guerre dal 1864 al 1919, le vittime militari e anche i civili caduti nel grande macello del 1914-18 segnalando i milioni di morti per «fame, malattie, denutrizione»¹⁶. De Luna, in un riquadro sui dati italiani, non dimentica che il 64% delle vittime erano di famiglia contadina e che «il prezzo pagato dalle classi più povere saliva ancora se integrato con i dati della repressione interna»: tra il 1915 e il 1918 «340.000 furono i procedimenti promossi contro i militari per reati commessi sotto le armi (e 2/3 si conclusero con condanne)»¹⁷. Non meno efficace la quantificazione nel manuale einaudiano che segnala le percentuali di perdite (caduti, feriti, dispersi e prigionieri) sul totale delle forze mobilitate. Nel caso dell'esercito dell'Impero austro-ungarico, il 90%¹⁸.

¹⁵ Ortoleva, Revelli, cit., pp. 299-301.

¹⁶ Aruffo, cit., p. 25.

¹⁷ De Luna, Meriggi, cit., p. 81.

¹⁸ Prospero, Viola, cit., p. 34.



Resta, ovviamente, la distanza tra l'astrattezza della cifra e la concretezza della morte. Sembra ovvio, ma la storia deve fare i conti, e in modo particolare quella insegnata, con questo fatto: l'impossibilità di restituire il senso della morte in guerra. In questa direzione va comunque rilevato lo sforzo di molti manuali che affidano prevalentemente alla parte documentaria il compito di richiamare la concretezza delle esperienze di guerra. Con la tradizionale sobrietà grafica, in controtendenza rispetto alla "medizzazione" dei manuali, il Desideri-Themelly mostra una cura particolare, a cui ha affidato la sua fortuna editoriale, per la parte storiografica, ben divisa tra documenti («voci del tempo») e «percorsi storiografici». Ai brani di Jaurès, Gadda, Lussu si affiancano le letture di Gibelli, Melograni, Isnenghi sulla realtà della vita di trincea per i soldati italiani¹⁹. Stile espositivo e cura documentaria analoga nel De Bernardi-Guarracino, che separa con due volumi il manuale dalle «fonti» e dalla «storiografia»²⁰.

A fronte di una carneficina che crea sempre più frequenti esodi dalla logica stessa della guerra, l'apparato di propaganda diventa parte integrante della mobilitazione totale. Il Camera-Fabietti, uno dei testi segnalato dalla destra come esempio di faziosità²¹, offre due interessanti pagine che riproducono manifesti di propaganda nei diversi paesi, rilevandone la «sostanziale analogia di contenuto e di stile»²². Un'attenzione, quella alla propaganda, cresciuta nei manuali nel corso degli anni parallelamente alla diffusa sensibilità verso le forme della comunicazione di massa.

Dunque in questi ambiti – la guerra e le sue vittime, la vita di trincea, la funzione della propaganda – il profilo dei manuali, pur con intensità e qualità diverse, è abbastanza omogeneo. Nelle cadenze narrative, nell'impianto didattico e nella sostanza delle letture dell'evento. Non si colgono ad una lettura attenta, almeno nei 16 manuali considerati, ambiguità o reticenze rispetto alla "sostanza di morte" della guerra. Così come lo scenario politico, mantenuto ancora in primo piano in testi a impostazione più tradizionale come il Traniello, il Brancati e il Salvadori, configura con precisione l'immagine del carattere imperialista della guerra. Un tema resta comunque ai margini delle trattazioni rivelando la sua intrinseca difficoltà. Quello delle opposizioni alla guerra. Non è facile parlare oggi

¹⁹ Desideri, Themelly, cit., pp. 136-189.

²⁰ De Bernardi, Guarracino, cit. Scipione Guarracino è l'autore che ha riflettuto con maggior profondità in Italia sulla didattica della storia e i problemi dell'insegnamento. Cfr. Scipione Guarracino, *Storia e insegnamento della storia*, Feltrinelli 1980; Id., *Storiografia e didattica della storia*, Editori Riuniti, 1983.

²¹ Simona Casalini, *Lazio, An censura i libri di testo. "Troppa storiografia marxista"*, «la Repubblica», 10 novembre 2000. Gli altri due libri di storia indicati da Azione studentesca sono l'Ortoleva-Revelli e il Desideri-Themelly. Cfr. il sito www.azionestudentesca.com.

²² Camera, Fabietti, cit., p. 1221.

dei modi in cui esse presero forma. Il rischio è quello di sovrapporre il *nostro* desiderio di pace, la *nostra* radicale ostilità alla guerra a quelli che furono sentimenti e opposizioni che maturarono proprio *dentro* il conflitto. Ma è su questo piano che il “fare storia” a scuola apre tutte le sue potenzialità.

I manuali analizzano ovviamente il processo con cui prende corpo nella coscienza europea il rifiuto della guerra. Soprattutto l’opposizione politica, e quella socialista in modo particolare, sono proposte con ricchezza di documenti e commenti. Le conferenze di Zimmerwald e Kienthal sono ricordate in quasi tutti i manuali, spesso con ampi brani dai manifesti conclusivi. E così l’opposizione cattolica, quella giolittiana in Italia, quella operaia concretizzata nei moti del 1917 a Torino. Ma alla soggettività collettiva femminile, emersa *anche* nella grande guerra come portatrice di istanze antimilitariste, non sempre viene dato un rilievo proporzionale al carattere fortemente innovativo e atipico che assunse nel complesso scenario del periodo. In molti casi è ricordata l’azione di aperta opposizione delle donne, ma bisogna ricorrere a un manuale esplicitamente declinato secondo la storia di genere, come quello di Bravo, Foa, Scaraffia, per poter leggere documenti significativi come «il pensiero di una pacifista», e per cogliere anche una sensibilità storiografica prevalentemente indirizzata al senso esistenziale del «vivere la guerra». Il capitolo che porta questo titolo è lineare e di ampio raggio analitico, offrendo anche sguardi inconsueti alla «distruzione dell’ambiente naturale», all’immagine del «nemico-mostro» e al «ritratto degli sconfitti»²³.

Ma entrare dentro *tutte* le manifestazioni dell’opposizione significa interrogarsi anche sul senso degli ammutinamenti, dell’autolesionismo, della renitenza. In questa zona scura dove oltre a fughe e diserzioni e follia ci sono «tutte le varie forme di indisciplina e insubordinazione che esprimono l’insofferenza del soldato, la sua stanchezza, la sua refrattarietà: ora segni impercettibili, ora gesti clamorosi»²⁴. Sono di nuovo i testi di Feltri e Bravo, dove maggiore è l’attenzione alla devastazione individuale provocata dalla guerra, a tentarne un’analisi, distanziandosi in questo dagli altri manuali che su questo tema hanno accenni più o meno timidi o significativi “buchi” argomentativi.

L’analisi della guerra è comunque, mediamente, condotta con attenzione e vastità di prospettive. In un certo senso si potrebbe dire “fin troppo”. Perché i

²³ Bravo, Foa, cit., pp. 80-98. Il brano tratto da *I proscritti* di von Salomon richiederebbe però una più precisa proiezione nella storia della cultura europea.

²⁴ A. Gibelli, *L’officina della guerra*, cit., p. 142. Fondamentale resta lo studio di Enzo Forcella e Alberto Monticone, *Plotone di esecuzione. I processi della prima guerra mondiale*, Laterza, 1968.

molti, troppi stimoli provenienti dalla storiografia sembrano trovare una casa di risonanza nei testi scolastici per poi frantumarsi ulteriormente nell'organizzazione degli strumenti didattici (narrazione, schede, glossario, esercizi, documenti, storiografia, tavole cronologiche, bibliografie ragionate, cartine, fotografie, riassunti, e via ammassando materiali). In alcuni casi il fine è quello di «trasformare il manuale in uno strumento di apprendimento attivo, per esercitare capacità operative»²⁵. Ma l'esito paradossale è quello di testi un po' ridondanti, tendenzialmente omologati su un (elevato) livello analitico, resi però complicati dall'improbabile fine del "fare storia", e impoveriti nella loro forza ermeneutica.

Per una fenomenologia della guerra. Un percorso didattico

Ci siamo soffermati sull'analisi della grande guerra, momento segnato da una inedita "densità della morte nello spazio e nel tempo"²⁶ e dunque vero *incipit* di un secolo cadenzato da infinite forme di violenza. Nelle classi, la ricca analisi proposta dai manuali dovrebbe essere continuamente mossa da domande che, procedendo verso livelli di astrazione crescenti, interrogano senza reticenze il senso di questa esposizione dell'umano alla violenza armata da lui stesso generata.

Esiste una fenomenologia della guerra del XX secolo, una sua caratterizzazione al di sotto delle specificità contingenti? Perché, banalmente, dopo ogni guerra se ne fa un'altra e i prodromi di questa sembrano sempre consegnati dentro i trattati che chiudono quella precedente? Dove e come si colloca la cesura tra le guerre del secolo breve e la condizione di guerra endemica dello stato della globalizzazione (il "presente" degli studenti)? Come si intersecano linee causali economiche, religiose, politiche, antropologiche nello scatenamento dei conflitti militari? E ancora: è stato veramente il Novecento il "secolo dell'odio"²⁷? Quale rapporto si è instaurato tra guerre e «unificazione e

²⁵ Antonio Brusa, *La didattica sotto accusa*, «I viaggi di Erodoto», n. 35, 1998, p. 43. Di Brusa è anche uno dei primi articolati testi di analisi didattica per le storia nelle scuole medie; A. Brusa, *Guida al manuale di storia. Per insegnanti della scuola media*, Editori Riuniti, 1985.

²⁶ Antonio Gibelli, *Introduzione* a Stéphane Audoin-Rouzeau, Annette Becker, *La violenza, la crociata, il tutto. La Grande guerra e la storia del Novecento*, Einaudi, 2002, p. XII. Il testo dei due studiosi francesi ribadisce l'importanza della prima guerra mondiale come evento cesura del secolo. Il libro, uno dei migliori tra gli ultimi pubblicati sul conflitto, affronta con grande intensità tutti i problemi connessi alle forme, assai più articolate del "classico" scontro di trincea, dello sterminio bellico.

²⁷ Cfr. Gianni Moriani, *Il secolo dell'odio. Conflitti razziali e di classe nel Novecento*, Marsilio, 1999.

uniformazione dell'intero spazio sociale in "spazio di lavoro"»²⁸? Quali strumenti utilizzare per spiegare l'aumento progressivo di vittime civili in proporzione a quelle militari, fino alle guerre in Bosnia e in Kosovo che colpiscono quasi esclusivamente la popolazione? Perché nei conflitti più recenti, sovraespunti dal punto di vista mediatico, si hanno dati del tutto inattendibili per quanto riguarda le vittime?²⁹ Infine: come confrontarsi con le categorie che attraversano il dibattito pubblico (lotte, conflitti, forza, violenza, guerra) valorizzandone appieno le differenze e le articolazioni di senso?

Questi interrogativi possono interagire e addensarsi dentro una pratica di insegnamento.

Ma innanzi tutto una precauzione: il lavoro in classe deve mantenere una sua assoluta "naturalzza". Ciò significa che i nodi epistemologici, etici, politici, metodologici connessi alla storia e al suo insegnamento non possono essere *sempre* esplicitati di fronte agli studenti. Il rischio è quello di una sovraesposizione della materia alle aperture problematiche che essa sembra poter generare all'infinito. Tanto più oggi, dove ogni campo di studio pare aver dilatato in modo incontrollabile le fonti primarie, la letteratura secondaria e il loro possibile intreccio.

Proprio perché in classe *non* si fa ricerca storica né epistemologia, accade che *tutto* ciò che la storia implica possa diventare oggetto di trattazione in aula. Le questioni sono infinite: cosa si insegna, cioè quali contenuti; come lo si insegna; quali motivazioni fornire a studenti dai 14 ai 18 anni *obbligati ad interessarsi* (paradosso che avrebbe affascinato Ronald Laing) della storia stessa; dunque come rendere *interessante e comprensibile e utile* (perché è, nell'ordine, di questo che si tratta quando si insegna) un'ora di lezione; quale uso fare del manuale e della lezione frontale; come evitare che la storia a scuola si riduca a sintesi di sintesi di sintesi (lezione-manuale scolastico-storiografia); e ancora: uso delle fonti, uso della storiografia, uso degli audiovisivi, analisi dei manuali, storia locale, storia politica e sociale, microstoria, nozioni di economia, diritto, geografia, storia di genere, intrecci tra sociologia e storia. Ad aiutare l'insegnante non sono certo state le istituzioni. E anche sul dibattito sviluppato a latere c'è da sospettare. Spesso prodotto da organismi burocratizzati si è impantanato, dopo gli anni settanta, in una rete di didatticismi, di formalizzazioni, di griglie analitiche

²⁸ Marco Revelli, *Oltre il Novecento*, Einaudi, 2001, p. 45.

²⁹ Bonanate rileva, per esempio, come rispetto alla prima guerra del Golfo «nessuna fonte autorevole sia riuscita a contabilizzare in modo incontestabile le vittime del conflitto stesso, andando le stime da un totale di 30.000 morti a un altro di 300.000». Luigi Bonanate, *La guerra*, Laterza, 1998, p.4. Questo agile volume è di sicura utilità proprio come supporto per una analisi ad ampio raggio sulla guerra. Dello stesso autore è il primo *istant book* per la scolastica, Luigi Bonanate, *Il caso Iraq*, Bruno Mondadori, 2003. Anche in esso vi è un breve ma interessante tentativo di definire una tipologia delle guerre, alle pp. 36-39.



e tavole valutative, di decostruzioni e decodificazioni di codici linguistici. Momenti che hanno finito per fagocitare al loro interno la storia stessa.

È certo doveroso - di fronte a ragazzi di diciassette anni - ricordare che dietro venti pagine relative alla prima guerra mondiale ci sono i filtri ideologici dello storico, il suo linguaggio socialmente codificato, tutti i presupposti e i condizionamenti della sua interpretazione; ma è forse ancora più importante far capire - a quegli stessi ragazzi che cercano di muoversi alla luce orientativa di valori faticosamente rintracciati - che più che "dietro" (la pratica del sospetto è utile, ma non può essere esaustiva), "dentro" quelle stesse pagine c'è la concretezza di persone che hanno vissuto, combattuto, agito.

Perché non è vero che gli studenti vivono *solo e sempre* in un eterno presente. Certo bisogna inventare strategie per interessarli al passato. E l'unico stretto passaggio è far loro capire che la distanza, la differenza, le sconfitte e le lotte possono ancora riguardarci - alle volte in modo ancora più forte e vero del presente. Possono commuoverci e farci pensare, offrire esempi e idee, in positivo e in negativo. Che il passato vive. Che insomma, Antigone siamo ancora tutti noi. Con ciò non si vuole teorizzare lo spontaneismo didattico, la riduzione della storia a piacevolezza narrativa, la *naïveté* metodologica.

Anzi è proprio l'astrazione che dà senso. I fatti, si sa, non si spiegano con i fatti ma con le idee. E su questo punto gli studenti - di cui si deve spesso frenare la tendenza alla valutazione, al giudizio sommario, alla compressione sincronica - dimostrano una grande ricettività e un desiderio esplicito di pensiero. Questi presupposti, genericamente didattici, possono orientare una relazione tra le domande che sono state enunciate relativamente ad una "fenomenologia della guerra".

Innanzitutto si rende necessario uno sforzo di sintesi che addensì le troppe questioni attorno a un nucleo da cui muovere verso aperture ulteriori.

Assumiamo l'ultimo punto, quello che richiede apparentemente la massima formalizzazione concettuale. Guerra, violenza, forza, conflitto, potere: quali confini dare a questi termini?

Una traccia possibile può essere schematicamente articolata.

Sia il conflitto sociale che l'azione politica mettono in gioco pratiche di forza. Gli esempi possibili, da proporre in una classe, sono numerosi (e anche assai prossimi nello spazio e nel tempo). Uno sciopero, una manifestazione, il semplice varo di una legge comportano *confronti tra forze* con orientamenti differenti. Essi hanno spesso regole esplicitate, in altri casi norme non dichiarate ma operanti per incanalare la forza dentro dinamiche che non conducano al-

la distruzione dell'umano. Una manifestazione di piazza "degenera" proprio quando il corpo è esposto alla morte. Lo scontro tra forze diventa allora "altro", diventa una strage, un linciaggio, un assassinio. La guerra è tutto questo nella sua potenza estrema, è il deragliamento dello scontro sociale e della stessa politica e la riduzione di tutte le possibile espressioni del conflitto, della forza, del potere dentro una logica "pura" di morte e di annientamento. Riprendiamo il punto di inizio, la prima guerra mondiale. La messa al lavoro di milioni di persone (nelle trincee, nelle fabbriche, negli apparati della mobilitazione nazionale) riduce, annulla, criminalizza ogni "ulteriore" antagonismo che non sia orientato contro il nemico dello stato. Il conflitto di classe si riassume come «rapporto di predominio del capitalista sull'operaio»³⁰. Gli scioperi vengono vietati, il dissenso considerato un sabotaggio (e si analizzeranno con pochi e puntuali esempi gli atteggiamenti degli intellettuali di fronte alla guerra), la politica ridotta a un forzato unanimismo (scontato il riferimento alle opzioni interventiste di gran parte della II Internazionale). Chiediamoci: è sempre stato così? *In parte* sì. Anche le guerre in età antica o medievale prevedevano una compressione di tutta la prassi sociale, anche nelle sue espressioni oppositive e violente, dentro il conflitto militare. Ma la società era, anche normalmente, assai meno orientata al consenso e all'interazione con il potere. Una società politicamente depotenziata ma meno controllabile. La guerra lasciava inevitabilmente persistere al suo fianco forme di vita e di morte, di violenza e contrasto, autonome rispetto agli scontri tra poteri feudali o nazionali. Con il XIX secolo lo spazio sociale è sempre più occupato dalla politica. Dai tentativi di una sua "direzione" nazionale da parte degli stati e dalle forme antagoniste, ma speculari, che essa genera. La prima guerra mondiale è l'esito di questa "età borghese" ottocentesca e al tempo stesso ne inaugura, fondandolo proprio sul mattatoio delle trincee, un nuovo corso. Esso ha la sua conclusione con la crisi, in corso, della egemonia *piena* dello stato nazione. Così si può affermare che solo *in parte* le guerre di questo nuovo secolo sono riconducibili dentro il paradigma inaugurato dalla Grande Guerra. E agli studenti si possono rivolgere domande, per verificare, dopo aver ben delineato almeno alcuni caratteri della guerra mondiale, il livello di consapevolezza rispetto alle innovazioni della guerra endemica inaugurata con il monopolio globale del neoliberalismo. Quindi le guerre sono uguali ma anche diverse. Le diversità cadenzate, come si è detto, nelle specificità di realtà premoderne, moderne e attuali. L'identità, di-

³⁰ Adriana Lay, *Identità operaia e lotta di classe*, in Giovanna Procacci (a cura di), *Stato e classe operaia in Italia durante la prima guerra mondiale*, Franco Angeli, 1983, p. 211.



ciamo la sostanza fenomenologica, nella riduzione dentro la finalità dell'an-nientamento di ogni istanza di forza declinata normalmente secondo le moda-lità della politica, del conflitto sociale (anche aspro), dell'esercizio del potere. Infine, la guerra impoverisce anche le potenziali espressioni della aggressività umana. Ammesso (e non del tutto concesso) che tale naturalezza dell'istinto aggressivo sia data³¹, la guerra ne limita il senso a distruzione della vita di un "altro" per il raggiungimento di interessi che non rimandano alla radice indi-viduale ma si connettono strettamente alle volontà egemoniche dei gruppi di potere nazionali. Rimandi calibrati all'antropologia culturale, all'etologia, alla sociologia dei gruppi, possono creare scenari di senso suggestivi.

La prima guerra mondiale, e quelle successive, mantengono inoltre una specifi-cità declinabile proprio in un uso particolare della violenza. Daniel Pick ha effi-cacemente parlato di «razionalizzazione del massacro», di una guerra fattasi «mac-china». Questo è un dato assolutamente innovativo perché è in stretto rapporto con la tecnica, con la società di massa e quindi con il dato quantitativo e qualita-tivo delle vittime³². Le macchine di sterminio, il bombardamento terroristico sui civili, la moltiplicazione delle armi e della loro potenzialità e precisione, calati dentro una organizzazione "scientifica" del mondo (in pace e in guerra). Gli esempi sono innumerevoli, dalla prima alle altre guerre e possono tracciare ulteriori li-nee argomentative.

Le risposte cui si è accennato, definite come cadenze di una ipotetica lezione, non sono scontate. Richiedono uno "sforzo" didattico e, in un certo senso, sono un az-zardo intellettuale. Esse segnalano il tentativo di muoversi a ridosso di *processi* che «tolgono il velo alla successione puramente seriale, inerte di fatti»³³ e ne ri-velano il contenuto, che altro non è che l'attribuzione di senso. Valorizzare que-ste connessioni interne ai processi ha una triplice funzione.

La prima è quella di sollecitare gli studenti a un *pensiero* della storia attivo, tra-versale, teso tra presente e passato aggirando così tutte le preoccupazioni ri-spetto ad una possibile alternativa tra narrazione e filosofia della storia³⁴. La se-conda funzione riporta l'insegnamento di fronte al suo più importante compi-to: trasmettere (e dunque scegliere) contenuti. Da questo punto di vista l'ambi-guità semantica della storia, per cui essa è al tempo stesso l'oggetto reale e il ri-

³¹ Un testo di riferimento, utile a scuola nella sua esemplarità e, non ultimo, per la sua concisione, è certo il breve carteggio tra Freud e Einstein. Cfr. Sigmund Freud e Albert Einstein, *Perché la guerra?*, in Sigmund Freud, *Opere*, vol. XI, Bollati Boringhieri, 1979.

³² Daniel Pick, *La guerra nella cultura contemporanea*, Laterza, 1994, pp. 200 ss.

³³ Marco Revelli, *La storia contemporanea nei manuali scolastici*, cit. p. 138.

³⁴ Cfr. Hayden White, *La questione della narrazione nella teoria contemporanea della storiografia*, in AA.VV., *La teoria della storiografia oggi*, Il Saggiatore, 1983, pp. 32-78.

sultato dello studio della realtà stessa, bene esplicita l'ambivalenza di ogni realtà, che è sempre *anche* la sua interpretazione. Su questa costitutiva oscillazione va richiamata una costante attenzione. La terza funzione di questo lavoro inteso sui contenuti è quella di contrastare l'uso pubblico che opera ideologicamente proprio proponendosi o nel basso profilo di una storia solo "narrata" e resa così omogenea e indistinta o con l'improvvisazione di "grandi sintesi" e azzardate analogie dove tutto può stare vicino o contro qualsiasi altra cosa, dove ogni analogia è consentita e scompare la delicata dialettica tra permanenze e divenire che regge ogni attività di rappresentazione storica.

L'insegnamento della storia non è neutrale. Neutrale non è la storiografia e non lo è certo il suo uso pubblico. Neutrale, in ultimo, non è la "vita storica" degli individui che accade dentro condizioni che li collocano lungo linee di possibilità differenti, alle volte *enormemente* differenti. Per alcuni, noi tra loro, queste linee tracciano margini ampi dove gettare scelte, potenzialità, libertà, aspettative. Per molti altri, orizzonti di mera sussistenza temporale, e limitatissima. Questo è lo sfondo muto, "senza storia", su cui si ingrana la non-neutralità della storia e il suo insegnamento.

Questa non neutralità va agita fino in fondo nel confronto con l'uso pubblico. Non collocandosi sul terreno dell'appiattimento mediatico e della spettacolarizzazione. Ma neppure solo su quello di un rigore analitico ed espositivo che sembra omologare oggi gran parte della (ottima) manualistica. Questa ricchezza di mezzi didattici, se svincolata da un pensiero della storia, potrebbe non essere all'altezza dello scontro in atto.

I testi offerti dall'editoria italiana offrono comunque una base importante per l'attività in classe. Qui interviene l'azione didattica, culturale in un senso più ampio, dell'insegnante, che deve utilizzare il manuale dentro il progetto di un altro uso pubblico della storia dove ci si muove dal passato al presente, dalla ricostruzione di memoria ai suoi condizionamenti, creando cortocircuiti intellettuali, tracciando ipotesi (spesso non possono che restare tali) di processi in atto. Dove la memoria del passato si sporge fin dentro l'esistenza.

Affermava Friedrich Nietzsche, ammalato dalla storia e disgustato dal suo «eccesso»: «la storia compete al vivente sotto tre aspetti: lo riguarda quale essere attivo e che ha aspirazioni, quale essere che conserva e venera, quale sofferente e bisognoso di liberazione»³⁵. Restano questi, forse, i punti orientativi che ne guidano l'insegnamento.

³⁵ Friedrich Nietzsche, *Sull'utilità e il danno della storia*, Newton Compton, 1978, p. 45.



DIETRO LE QUINTE

Tutti i problemi connessi all'insegnamento della storia derivati dalla contingenza politica e dalla sua ricaduta amministrativa sulla scuola sono stati volutamente tralasciati.

Innanzitutto il riordino dei cicli scolastici in cui è previsto il tentativo di superare la ripetizione, per ben tre volte, della storia «dall'antichità ai giorni nostri». Se ne discusse a fondo durante il ministero De Mauro ma rimase lettera morta. Il governo di centro destra ha poi avuto come unica preoccupazione quella di operare consistenti tagli di spesa, oltre, ovviamente, muoversi a favore delle scuole private già beneficiate dal centro sinistra. Ora si aspettano le circolari applicative della riforma Moratti per sapere, per esempio, quali quote di programma saranno riservate alle regioni e quindi all'insegnamento delle tradizioni locali. Un modo chiaro di mettere la storia «al lavoro».

Gli attacchi alla scuola pubblica, all'insegnamento della storia in modo particolare, e ai manuali «marxisti» sferrati ripetutamente dalla destra meriterebbero appena un accenno se non fosse parte di un progetto politico che fa dell'uso pubblico della storia la clava per scardinare quel poco di memoria storica che si è depositata nel paese. I giornali se ne sono occupati a lungo e ad essi si rimanda.

I titoli dei temi di storia per l'esame finale delle superiori, diffusi nel giugno 2003, sono nel segno di un vigoroso revisionismo, e segnalano con precisione il clima politico entro cui la scuola opera. Nella traccia diffusa il fascismo viene presentato, a fronte degli stermini nazisti e dell'eliminazione di «100 milioni di persone» contrarie ai regimi comunisti, come il responsabile di «centinaia di prigionieri politici e di confinati in domicilio coatto, migliaia di esiliati e fuoriusciti politici». Nessuna vittima, nessuna responsabilità fascista negli stermini in Italia, Africa, Europa tra il '22 e il '45.

Questi sono i «contenuti» della nuova scuola. Ad essi va affiancato un quadro normativo che tende a omologare la scuola ad una impresa. Una azienda la cui ristrutturazione si accompagna con decisi tagli di spesa.

Su questo sfondo, ora immobile, ora in caotico movimento, si innesta il lavoro degli insegnanti che tra vuoti legislativi, polemiche politiche, totale indifferenza dell'università (con la quale i canali sono praticamente ridotti a zero) hanno continuato a insegnare storia in classe. Di fronte a loro migliaia di giovani, soggetti in formazione, spesso bombardati da inedite forme di «vuoto» informativo e culturale. Ed è solo questo «pubblico» che rappresenta, fortunatamente, il senso ultimo della relazione tra il lavoro dello storico, la mediazione didattica e gli orientamenti esistenziali.