


STORIE  
DI CLASSE

Andrea Tappi

# ASSENTE INGIUSTIFICATA

MANUALI, EDUCAZIONE CIVICA  
E STORIA DELLA SCUOLA

Sembra un paradosso, eppure la storia della scuola in Italia è quasi un'assente (ingiustificata) nei manuali di storia in uso alle superiori. Tutti i testi vi accennano più o meno fuggacemente in quattro occasioni ormai divenute canoniche. Nel penultimo anno di corso viene citata la legge Casati del 1859 che introdusse la separazione tra istruzione tecnica e liceo classico, e istituì l'obbligatorietà dei primi due anni delle elementari (con il corollario della legge Coppino del 1877 che estese l'obbligo di un anno). Al ritorno dalle vacanze estive gli studenti affrontano il Novecento, iniziano con l'affermazione della società di massa e, per quanto riguarda l'Italia, studiano come primo argomento dell'ultimo anno di corso l'età giolittiana. L'obbligo scolastico viene portato ai dodici anni di età con la legge Orlando del 1904 e lo stato avoca a sé le scuole primarie con la legge Daneo-Credaro del 1911. Un altro centinaio di pagine ancora ed ecco che il capitolo sul fascismo offre l'occasione per trattare la riforma Gentile del 1923 in maniera un po' più estesa. D'altronde il suo impianto, saldamente imperniato sulla preminenza della cultura umanistica quale strumento di selezione del ceto dirigente, rimarrà formalmente in vigore ben oltre il regime. Obbligo scolastico fino ai quattordici anni di età, grado elementare fino ai dieci e cristallizzazione dei percorsi successivi, con la netta separazione tra avviamento professionale senza possibilità di proseguire gli studi, istituti



Roberta Ragazzi, Roma, primi anni ottanta, manifestazione dei lavoratori della scuola, fotografia in possesso dell'autrice

tecnici, istituto magistrale e licei, dei quali solo il classico darà accesso, ancora fino al 1969, a tutte le facoltà universitarie. Infine, con un salto di quarant'anni riappare la scuola per la quarta volta. Siamo così giunti al primo centro-sinistra e all'introduzione della media unificata del 1962, un provvedimento decisivo poiché in attuazione del dettato costituzionale venne formalmente abolita, almeno nei tre anni successivi alle elementari, la distinzione di classe insita nell'ordinamento gentiliano.

Questi a grandi linee i quattro capisaldi di una trattazione nel complesso incompleta, di taglio prevalentemente istituzionale e (forse inevitabilmente) frammentaria, a meno di rivedere la struttura stessa dei manuali e di svincolare l'analisi della scuola italiana dalla storia nazionale, a sua volta collocata in coda a ognuna delle unità dedicate alla ricostruzione dei macrofenomeni di respiro internazionale. Il che si potrebbe fare e in parte per altri temi si fa ormai sempre più spesso mediante specifici inserti che hanno il pregio di approfondire e di raccordare in una narrazione unitaria eventi lontani nel tempo (Leoni e Tappi 2010; 2020). Quando viene compiuta, si tratta di una scelta per certi aspetti antitetica a quella che è stata spregiativamente definita come "spezzettamento", per la quale le informazioni vengono riportate in sequenze ridotte e separate visivamente in parti differenti del testo, in modo che lo studente possa velocemente spostarsi da un argomento all'altro senza alcuna fatica ma anche senza alcun approfondimento (Carosotti 2020a, p. 91). Se va detto che per fortuna quest'ultima tendenza non ha avuto molto successo nel panorama dei manuali in circolazione, tuttavia è un fatto che sulla storia della scuola, appena uno tra i libri in uso presi in esame propone un excursus sul liceo in Italia dall'Unità alla riforma Gentile, che in ogni caso si ferma al fascismo (Giardina, Sabbatucci e Vidotto 2017). Poi soltanto rare incursioni su aspetti molto specifici e puntuali cui non si può chiedere di restituire una visione d'insieme. Una scheda sintetica dal titolo *Un solo testo di storia per la scuola di regime* (Montanari 2021a; 2021b) e una pagina sul *Provvedimento per la difesa della razza nelle scuole* (Borgognone e Carpanetto 2017), il rimando al video *La scuola media obbligatoria* (De Luna e Meriggi 2018), un'immagine sormontata dalla didascalia *Scuola e televisione* a sottolineare la funzione suppletiva della tv nel processo di acculturazione del paese grazie a programmi educativi degli anni sessanta come *Telescuola* e *Non è mai troppo tardi* (De Bernardi e Guarracino 2014) e infine un passo di Marcello Flores e Alberto De Bernardi sul Sessantotto, che dà un minimo di risalto alla scuola nel processo di democratizzazione dal basso della società italiana (Banti 2018; 2020).

Nonostante che il nesso tra l'introduzione della scuola media unificata del 1962 e la spinta alla scuola e all'università di massa non venga quasi mai sottaciuto, neanche la predilezione per il taglio istituzionale fa sì che un altro scossone all'impianto gentiliano quale la legge Codignola del 1969 sulla liberalizzazione dell'accesso all'università

venga ricordato in più di un testo (Barbero, Frugoni e Sclarandis 2019).

Di fatto, la più sacrificata è proprio l'analisi che di quella spinta dovrebbe mettere in risalto la natura complessa e contraddittoria (perché complesso e contraddittorio è lo sviluppo del paese), collegandola anche alle istanze di denuncia e di rinnovamento del mondo della scuola e ai cicli della contestazione degli studenti medi. Nel corpo dei manuali, per esempio, l'aumento accelerato della popolazione scolastica femminile non c'è mai. Lorenzo Milani e *Lettera a una professoressa* sono citati in un'unica occasione (De Bernardi e Guarracino 2014). Roberto Sardelli e la "Scuola 725" tra i baracati dell'Acquedotto Felice o Danilo Dolci e il "Centro educativo Mirto" a Partinico, neanche quella! E questo giusto per rimanere ai casi più noti (ma vedi per esempio Malavasi 2012; Mencarelli 2007; Tornesello 2012). Il Sessantotto nelle scuole, preceduto da casi celeberrimi come quello de «la zanzara» al "Parini" di Milano, è schiacciato dalla dimensione preponderante della protesta universitaria in una trattazione poco incline a considerare un fenomeno che la più recente storiografia considera altrettanto dirompente e pervasivo (Galfré 2019). Lo stesso vale per i movimenti dell'85 e della Pantera molti anni dopo. Neanche a dirlo, rimane poi inesorabilmente escluso qualsiasi riferimento agli esiti che le varie forme di antagonismo contribuirono a



Roberta Ragazzi, Roma, primi anni ottanta, manifestazione dei lavoratori della scuola, fotografia in possesso dell'autrice

determinare. Scompare infatti completamente dai radar tutta una serie di avanzamenti sociali sul piano dei diritti e delle pratiche, come per esempio le 150 ore previste dal contratto dei metalmeccanici del 1973 e quel laboratorio formidabile di sperimentazione umana, politica e didattica ad esse legato. Non c'è spazio per l'istituzione della scuola materna statale nel 1968 e del tempo pieno alle elementari nel 1971, per la democratizzazione della scuola avviata nel 1974 con i decreti delegati o per l'eliminazione delle classi differenziali nel 1977 e per la riforma della scuola elementare del 1990 con l'abolizione della figura del maestro unico e l'introduzione dell'insegnamento modulare.

Che la scuola meriti uno spazio maggiore e più organico nei manuali di storia credo sia cosa fin troppo ovvia. Lo è innanzitutto perché – come ricorda Monica Galfré in questo stesso numero – la scuola si rivela un osservatorio privilegiato da cui leggere la storia sociale e politica italiana, ma lo è anche per la funzione precipua che la scuola riveste nella formazione di cittadini attivi e responsabili e per l'importanza che l'insegnamento della storia ha nel conferire al tema della cittadinanza spessore cronologico e contestualizzazione. Lo riempie di senso, al di là dello studio normativo degli articoli della costituzione anche e soprattutto dove l'insegnamento del diritto non è materia curricolare. La scuola è di fatto la prima palestra in cui gli studenti si misurano con tutto ciò che comporta una convivenza civile ampia e in cui vanno prendendo coscienza della possibilità/necessità di esercitare le proprie prerogative e di comprenderne l'origine, su tutti il diritto allo studio, di assemblea, ecc. Desta perciò un certo scalpore che la storia dell'istituzione che ne regola il funzionamento sia così assente nella loro quotidianità scolastica. Anche perché, viceversa, non esiste probabilmente argomento di maggior presa sugli alunni (e non solo) di quello che li vede protagonisti, come sa chiunque sia entrato in un'aula anche un solo giorno.

Se ce ne fosse bisogno dopo la decurtazione delle ore di storia all'ultimo anno e la soppressione del tema di argomento storico come traccia autonoma all'esame di stato, l'insegnamento della disciplina si misura dallo scorso anno scolastico con la nuova normativa sull'educazione civica. Senza costituire mai una materia a sé stante con un proprio statuto, un docente, un orario e una valutazione specifica, l'educazione civica finora era sempre stata associata alla storia, per decenni integrata nel suo programma (dpr 585/1958) oppure inserita sotto il nome di Cittadinanza e Costituzione nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale con la cosiddetta riforma Gelmini (legge 169/2008). Urgenze purtroppo ben più stringenti hanno fatto passare in secondo piano l'entrata in vigore nell'anno scolastico 2020/21 di un'ulteriore revisione della disciplina (legge 92/2019), che per la prima volta prevede un suo monte ore annuale (non meno di 33) e una valutazione finale.

Ma a queste che sembrerebbero le premesse per l'introduzione di una nuova materia, in realtà non solo non segue una definizione

chiara della sua specificità disciplinare ed epistemologica ma – coerentemente – neanche l’incremento o la modifica dell’organico del personale docente. Insomma, una pseudo riforma letteralmente a costo zero, senza alcuna riformulazione degli orari scolastici e meno ancora la creazione di una nuova classe di concorso. A fronte di ciò e invocando il mantra della trasversalità, la legge prescrive che la responsabilità dell’educazione civica ricada necessariamente su una pluralità di docenti, ognuno dei quali deve rinunciare a una parte delle sue ore curricolari a tutto detrimento della programmazione didattica e del sapere disciplinare proprio della materia che insegna (Carosotti 2020b). Il curriculum di educazione civica deve essere elaborato attorno a tre nuclei, di cui il tradizionale ambito dell’insegnante di storia, ossia quello relativo alla costituzione, è solo uno accanto allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza digitale (dm 35/2020). La moltiplicazione quasi comica degli obiettivi e la loro disperante vaghezza si rispecchia in un linguaggio altrettanto vago, una sorta di antilingua che bandisce i nomi concreti e percepibili con i sensi (Giunta 2021). Nel prolisso elenco ministeriale dei contenuti i termini “storia” o “storico/a” ricorrono in tutto quattro volte, di cui una peraltro in riferimento all’inno e alla bandiera nazionale (sic).

Tutto fa pensare, per concludere, che l’apporto all’educazione civica in termini di specifici saperi disciplinari da parte del docente di storia sia ridotto al lumicino. In pratica, il combinato disposto degli ultimi provvedimenti determina una situazione nuova e incerta, in cui quest’ultimo in particolare si vede doppiamente privato della possibilità di lavorare nella propria classe sulla base di quello in cui è specialista, per un verso vedendosi sottrarre ulteriormente ore curricolari preziose e per un altro dovendo rinunciare alla prerogativa di inglobare l’educazione civica nella sua programmazione e con essa di declinarla in chiave storica. Va da sé che i manuali consultati si sono adeguati alla recente situazione inserendo in tutta fretta una rubrica fissa a volte anche ben fatta dal nome *Cittadinanza e Costituzione*. Mai però, se non in maniera molto tangenziale, questa affronta la storia della scuola e dell’istruzione in Italia.

## BIBLIOGRAFIA

Carosotti, G.,

(2020a) *Valorizzazione e banalizzazione della storia. Su una tendenza schizofrenica nei manuali di storia della Secondaria Superiore*, «Historia Magistra», n. 32, pp. 86-95.

(2020b) *L'educazione civica 2.0 e il "docente specializzato" di una volta*, 17 settembre 2020, <https://www.lidentitadiclio.com/miur-educazione-civica/>.

Galfré, M.,

(2019) *La scuola è il nostro Vietnam. Il '68 e l'istruzione secondaria italiana*, Viella, Roma.

Giunta, C.

(2021) *"Ma se io volessi diventare una fascista intelligente?"*. *L'educazione civica, la scuola, l'Italia*, Rizzoli, Milano.

Leoni, G. e Tappi, A.,

(2010) *Pagine perse. Il colonialismo nei manuali di storia dal dopoguerra a oggi*, «Zapruder», n. 23, pp. 154-167.

(2020) *Oltre l'oblio. Manuali scolastici e colonialismo italiano*, «Micromega», n. 7, pp. 16-27.

Malavasi, G.

(2012) *Senza registro. L'esperienza di scuola e quartiere a Firenze (1966-1976)*, «Zapruder», n. 27, pp. 27-43.

Mencarelli, P.

(2007) *Gruppi di base, scuole popolari e comitati di quartiere a Firenze (1966-1972)*, «Zapruder», n. 14, pp. 130-133.

Mordenti, R.

(2012) *Il primo che ha studiato. Università italiana e spinta di massa all'istruzione*, «Zapruder», n. 27, pp. 128-135.

Tornesello, M.L.

(2012) *Cattedre rovesciate. Scuola di base, scuola popolare e controscuola*, «Zapruder», n. 27, pp. 78-85.

Il link di questo articolo si intende consultato l'ultima volta il 22 settembre 2021.

## MANUALI CONSULTATI

Banti, A.M.

(2018) *Tempo nostro*, vol. 3, Laterza, Bari-Roma.  
(2020) *Dinamiche della storia*, vol. 3, Laterza, Bari-Roma.

Barbero, A., Frugoni, C. e Sclarandis, C.

(2019) *La storia*, vol. 3, Zanichelli, Bologna.

Borgognone, G. e Carpanetto, D.

(2017) *L'idea della storia*, vol. 3, Pearson Italia, Milano-Torino.

Castronovo, V.

(2019) *Dal tempo alla storia*, vol. 3, La Nuova Italia-Rizzoli Education, Milano.

De Bernardi, A. e Guarracino, S.

(2014) *La realtà del passato*, vol. 3, Pearson Italia, Milano-Torino.

De Luna, G. e Meriggi, M.

(2018) *La rete del tempo*, vol. 3, Pearson Italia, Milano-Torino.

Desideri, A. e Codovini, G.

(2015), *Storia e storiografia plus*, voll. 2b, 3a, 3b, D'Anna, Messina-Firenze.

Gentile, G., Ronga, L. e Rossi, A.

(2016) *Il nuovo millennium*, vol. 3, La Scuola, Brescia.

Giardina, A., Sabbatucci, G. e Vidotto, V.

(2017) *Prospettive della storia edizione blu*, vol. 3, Laterza, Roma-Bari.

(2020) *Lo spazio del tempo*, vol. 3, Laterza, Bari-Roma.

(2021) *Profili storici XXI secolo*, vol. 3, Laterza, Bari-Roma.

Montanari, M.,

(2021a) *La storia è servita*, vol. 3, Laterza, Bari-Roma.

(2021b) *Le chiavi del tempo*, vol. 3, Laterza, Bari-Roma.

Negri Zamagni, V., Albertani, G., De Maria, C. e Menzani, T.,

(2015) *Una storia globale*, vol. 3, Mondadori Education, Milano.

Paolucci, S., Signorini, G. e Marisaldi, L.

(2017) *Di tempo in tempo*, vol. 3, Zanichelli, Bologna.

Prosperi, A., Zagrebelsky, G., Viola, P. e Battini, M.

(2021) *Civiltà di memoria*, vol. 3, Mondadori Education, Milano.

Ringrazio Chiara Colangelo, Salvatore

Corasaniti, Giuliano Leoni, Giordano Lovascio, Ilenia Rossini e Roberto Ventresca per l'aiuto nella ricerca dei testi.