

Collana  
“Studi di Storia”  
2

## EUT – Ricerca

Pubblicazione realizzata con il contributo del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università del Piemonte Orientale "A. Avogadro" e del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Trieste.

Collana  
"Studi di Storia"

### COMITATO SCIENTIFICO

---

Mathieu Arnoux (Directeur d'études, Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris); Jesús Astigarraga Goenaga (Profesor, Universidad de Zaragoza); Catherine Brice (Professeur d'Histoire contemporaine, Université Paris-Est Créteil, Membre senior de l'Institut Universitaire de France); Tullia Catalan (Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Trieste); Marco Dogo (Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Trieste); Catherine Horel (Directrice de recherche, UMR IRICE, Université de Paris I Panthéon-Sorbonne); Aleksej Kalc, (Research Centre of the Slovenian Academy of Sciences and Arts-ZRC SAZU); Rolando Minuti (Dipartimento di Storia, Archeologia, Geografia, Arte e Spettacolo, Università di Firenze); John Robertson (Professor of the History of Political Thought, Clare College, Cambridge); Giovanni Tarantino (Research Fellow School of Historical and Philosophical Studies, The University of Melbourne); Giacomo Todeschini (Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Trieste); Antonio Trampus (Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati, Università "Ca' Foscari" Venezia); Francesca Trivellato (Frederick W. Hilles Professor of History at Yale University); Elisabetta Vezzosi (Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Trieste); Larry Wolff (Professor of History, Director, Center for European and Mediterranean Studies, New York University).



Opera sottoposta a peer review secondo il protocollo UPI - University Press Italiane

E-ISBN 978-88-8303-528-9

I testi pubblicati sono liberamente disponibili su:  
<http://www.openstarts.units.it>

© Copyright 2013 – EUT  
EDIZIONI UNIVERSITÀ DI TRIESTE

#### **Proprietà letteraria riservata**

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale di questa pubblicazione, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm, le fotocopie o altro), sono riservati per tutti i Paesi

Filippo Chiocchetti

«Una splendida fotografia  
del passato»

La scuola classica e l'insegnamento  
della storia nell'Italia liberale

Edizioni Università di Trieste

2013



# Sommario

Introduzione	7
--------------	---

## PARTE PRIMA

### LA SCUOLA ITALIANA E L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA

I. La storia a scuola nell'età del Risorgimento	15
II. L'insegnamento liceale della storia nell'età liberale	25
III. Il controllo amministrativo sui libri di testo	41
IV. Stato e Chiesa di fronte all'insegnamento della storia	57

## PARTE SECONDA

### I MANUALI DI STORIA. PROFILO DI UNA BIBLIOTECA PEDAGOGICA

I. I libri di testo. Un quadro generale	65
I.1. I libri di testo come fonti storiche	65
I.2. La cultura storiografica e il problema nazionale	70
I.3. Le tracce dei programmi didattici	74
II. I libri di testo negli stati preunitari	77
II.1. Genealogia dei manuali di storia	77
II.2. Cesare Balbo e il <i>Sommario della storia d'Italia</i>	82
III. I manuali di storia per i licei dal 1852 al 1888	89
III.1. I testi per la scuola dal Piemonte al regno unitario	89
III.2. Manuali di storia e "industria dello scolastico"	99
IV. I manuali di storia per i licei dal 1888 al 1923	109
IV.1. I manuali del positivismo storiografico	109
IV.2. I manuali del primo Novecento	122

## PARTE TERZA

### LA STORIA COME OGGETTO DIDATTICO

I. Permanenze e mutamenti nella letteratura scolastica	135
I.1. Problemi e concetti	135
I.2. Stereotipi ed <i>exempla</i>	139

II. La storia medievale nei libri di testo	145
II.1. I caratteri originali della civiltà occidentale	147
II.1.1 L'alba delle nazioni europee	150
II.1.2 L'Occidente e l'altro': Islam e Bisanzio	152
II.2. I longobardi: tra <i>querelle</i> storiografica e uso politico della storia	154
II.3. Roma, la Chiesa, l'Impero	159
II.3.1 <i>Imperium e sacerdotium</i> nell'età carolingia	159
II.3.2 Il feudalesimo e la nascita dell'identità nazionale	162
II.4. L'età dei comuni	169
II.4.1 La nascita dei comuni	172
II.4.2 L'epopea dei comuni	174
II.4.3 Le "malaugurate sette de' Guelfi e Ghibellini"	177
II.5. L'autunno del Medioevo	181
III. La storia moderna e contemporanea nei libri di testo	185
III.1. Le "guerre horrende de Italia"	186
III.2. L'età del Rinascimento e della Riforma	190
III.3. Le "preponderanze straniere"	192
III.4. L'Europa dell'assolutismo	196
III.5. Riforme e rivoluzioni	199
III.6. Nascita e destini della Terza Italia	203
 Conclusioni	 215
 Repertorio dei manuali di storia per i licei (1859-1923)	 221
 Bibliografia	 225
 Indice dei nomi	 243

## Introduzione

La divulgazione scolastica della storia ebbe inizio, nelle modalità che ci sono familiari, con il XIX secolo. In sintonia con un clima culturale permeato di interesse per il passato, i sistemi educativi dei vari stati europei inclusero stabilmente la storia nel novero delle materie scolastiche insegnate nel grado medio dell'istruzione. Ciò avvenne parallelamente alla professionalizzazione del medesimo insegnamento a livello universitario, il che diede alla disciplina la legittimità scientifica necessaria per un suo pieno inserimento nel mondo della scuola. In quel contesto la storia assolse funzioni educative molteplici, distinte da quelle a essa assegnate nella scolarizzazione primaria.

Questo processo si dispiegò in Italia durante l'epoca postunitaria – la cosiddetta età liberale – il cui orizzonte storico si colloca tra il 1861 e il 1922. Non a caso, questi limiti cronologici si sovrappongono quasi perfettamente a due date cruciali nella storia della scuola italiana: il 1859, in cui fu varata la legge Casati, e il 1923, in cui vide la luce la riforma Gentile. Fin dall'inizio della vicenda unitaria, l'istruzione venne individuata come un momento essenziale di quel processo che avrebbe dovuto portare, una volta fatta l'Italia, a “fare gli italiani”<sup>1</sup>. Un ruolo non trascurabile in tale contesto fu attribuito alla storia, concepita – in continuità con le politiche attuate nel Piemonte sabaudo – anche come strumento di educazione civile e patriottica.

Nel progetto del nuovo stato liberale, la scuola si manifestò come spazio elettivo di una ‘pedagogia nazionale’ funzionale a un processo di nazionalizzazione delle masse<sup>2</sup>; in

---

1 Alle classi dirigenti investite di tale compito apparve ben presto evidente la complessità del progetto, non superabile semplicemente per mezzo della retorica patriottica; quest'ultima fu semmai usata – esempio rivelatore – per esorcizzare tali difficoltà, traducendo in un auspicio quella che, nelle parole di Massimo d'Azeglio, era stata in realtà una constatazione: “Pur troppo s'è fatta l'Italia, ma non si fanno gli Italiani” (M. d'Azeglio, *I miei ricordi*, Firenze, Barbèra, 1867, p. 7). Sulla diffusione di questa espressione, divenuta proverbiale, cfr. S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, vol. I. *La nascita dello stato nazionale*, Bologna, il Mulino, 1993, p. 17.

2 Cfr. G. L. Mosse, *La nazionalizzazione delle masse. Simbolismo politico e movimenti di massa in Germania (1815-1933)*, Bologna, il Mulino, 1975.

questo quadro la scuola classica fu lo strumento mediante il quale si intendeva assicurare la trasmissione di quei valori alle classi dirigenti, a cui sarebbe spettato il compito di farsene tramite e garante nei confronti dell'intero corpo sociale. Per comprendere meglio questi aspetti, la cultura storica delle *élites* deve essere fatta oggetto di maggiori approfondimenti, già dedicati invece in ampia misura all'acculturazione dei ceti popolari. La scelta di rivolgere l'attenzione all'insegnamento impartito nei licei risponde alla necessità di tracciare un profilo più esatto di una porzione considerevole e qualificante della formazione intellettuale delle classi dirigenti, le cui *idées reçues* in campo storico furono fissate, nella maggior parte dei casi, proprio dagli insegnamenti ricevuti nel corso degli studi liceali.

La ricostruzione dei modelli di didattica della storia, maturati in Italia durante l'età liberale, presuppone – come ogni autentico problema storiografico – una seria riflessione sulle fonti. Buona parte dei lavori dedicati all'insegnamento della storia, peraltro non solo in Italia<sup>3</sup>, ha focalizzato l'attenzione sui programmi ministeriali, all'interno di una prospettiva – certo fruttuosa ma oggi non più così innovativa – di storia delle istituzioni scolastiche<sup>4</sup>. Altri studi hanno avuto come argomento gli strumenti didattici – e in particolare i libri di testo – utilizzati nelle scuole primarie<sup>5</sup>. Anche in questo caso si tratta di contributi a volte assai interessanti; tuttavia, estendere le risultanze emerse da quelle indagini ad altri contesti scolastici sarebbe improprio, considerati i profili assai diversi che li caratterizzarono.

Benché tradizionalmente negletti<sup>6</sup>, i libri di testo sono fonti in grado di fornire preziose informazioni sia sulla concreta pratica didattica sia sui presupposti della cultura storica diffusa: in altre parole, su quel nucleo di conoscenze che si riteneva dovesse essere patrimonio di tutte le persone colte. Si è cercato pertanto di approfondire, in un quadro

---

3 Molti degli studi più interessanti sono relativi al caso francese. Una sintesi è stata offerta da P. Garcia, J. Leduc, *Histoire de l'enseignement de l'histoire de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2003. La raccolta di saggi – *Enseigner l'histoire: des manuels a la mémoire*, Travaux du colloque «Manuel d'histoire et mémoires collective», U.E.R. de didactique des disciplines, Université de Paris 7, 1983, textes réunis et présentés par H. Moniot, Berne-Francfort-Nancy-New York, Peter Lang, 1984 – è oggi superata dagli studi di A. Bruter, *L'histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris, Belin, 1997 e di É. Héry, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au Lycée 1870-1970*, Rennes, PUR, 1999. Su un aspetto particolare del sistema scolastico francese si veda J. Freyssinet-Dominjon, *Les manuels d'histoire de l'école libre, 1882-1959: de la loi Ferry à la loi Débré*, Paris, Colin, 1969.

4 Il lavoro più ampio pubblicato in Italia sui programmi didattici di storia per le scuole secondarie è G. Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Milano, Bruno Mondadori, 1991.

5 M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986; B. Dancel, *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la IIIe République*, Paris, PUF, 1996.

6 Cfr. G. Turi, *L'editoria scolastica come problema storiografico*, in C. Betti (a cura di), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, Atti del convegno, Firenze, 21-22 febbraio 2003, Firenze, Pagnini, 2004, pp. 9-22.



cronologico significativamente esteso, la didattica della storia nel triennio del ginnasio-liceo, analizzando il libro di testo come strumento privilegiato di quella didattica. Per quanto riguarda il periodo storico qui considerato, va ricordato che la mancanza di studi dedicati ai manuali per le scuole secondarie è stata a lungo pressoché totale<sup>7</sup>. In seguito, le conoscenze relative ai testi scolastici adottati nella seconda metà dell'Ottocento sono state notevolmente accresciute grazie ad alcuni importanti lavori sull'insegnamento dell'italiano<sup>8</sup> e della storia<sup>9</sup>. Anche in questi studi molto documentati, l'analisi comparativa dei libri di testo resta però in secondo piano rispetto ad altre direttrici di ricerca.

Vi è da dire che ricostruire un profilo della manualistica non è compito agevole a causa di vari fattori, a partire dalla difficoltà nel reperimento dei testi stessi: nonostante le tirature in molti casi relativamente alte, essi erano soggetti alla parabola dei prodotti di 'consumo' e, a dispetto delle ambizioni degli autori, raramente venivano conservati nelle biblioteche pubbliche. Pochi esemplari sono dunque giunti fino a noi, in quanto i manuali sfuggivano più facilmente a logiche conservative che hanno invece privilegiato altri tipi di testi<sup>10</sup>. La costituzione del *corpus* di fonti da studiare ha richiesto un'iniziale ricognizione bibliografica dei testi di storia per i licei pubblicati tra due date-limite, fissate al 1850 e al 1923, effettuata mediante uno spoglio accurato del catalogo informatizzato del Sistema Bibliotecario Nazionale e dei repertori *CLIO. Catalogo dei libri italiani dell'Ottocento (1801-1900)* e *CUBI. Bibliografia nazionale italiana (1886-1957)*. Le informazioni raccolte sono state incrociate con due inchieste sui libri scolastici, poste cronologicamente verso l'inizio e alla fine del periodo considerato, cioè nel 1875 e nel 1915. La prima fu voluta dal ministro Ruggiero Bonghi<sup>11</sup>, mentre la seconda si svolse per iniziativa del suo successore Edoardo Daneo<sup>12</sup>. I risultati delle due indagini vennero

---

7 Un innovativo contributo di Ilaria Porciani, basato su un approfondito scavo delle fonti, introdusse nel dibattito storiografico il tema dei libri di testo, concentrando l'attenzione sul risvolto editoriale e su quello politico-amministrativo: I. Porciani, *Il libro di testo come oggetto di ricerca: i manuali scolastici nell'Italia postunitaria*, in D. Ragazzini (a cura di), *Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità a oggi*, Bari, De Donato, 1982, pp. 237-271.

8 L. Cantatore, "Scelta, annotata e ordinata". *L'antologia scolastica nel secondo ottocento e il laboratorio Carducci-Brilli*, Modena, Mucchi, 1999.

9 A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004. Si tratta di un contributo di indubbio valore per il tema qui trattato, anche sul piano documentario: contiene infatti ampie appendici sui programmi ministeriali e un ricchissimo repertorio bibliografico dei manuali di storia italiani del XIX secolo.

10 La difficoltà nel reperire i testi scolastici è stata messa a fuoco da P. Bianchini, *Una fonte per la storia dell'istruzione e dell'editoria in Italia: il libro scolastico*, "Contemporanea", III, 1, 2000, pp. 175-182.

11 "Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione", anno I, fasc. VII, 15 maggio 1875, pp. 431-456.

12 "Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione", anno XLII, vol. II, n° 34, 26 agosto 1915, p. 2573 sgg.

pubblicati sul “Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione”: i dati raccolti forniscono due istantanee delle adozioni nei licei italiani, permettendo dunque di individuare quali testi avessero riscontrato maggior successo.

Se il problema della selezione delle fonti ha riguardato in primo luogo i libri di testo, va detto che questi non esauriscono l'insieme della documentazione utilizzata. Altre fonti, come le opere più rappresentative della storiografia dell'epoca, si sono rivelate decisive per collocare i manuali nel contesto scientifico di pertinenza, mentre le recensioni apparse sulle riviste specializzate hanno fornito squarci illuminanti sulle funzioni che si attribuivano alla letteratura scolastica. Sul versante istituzionale, l'esame delle disposizioni ministeriali ha gettato luce sulle finalità assegnate all'insegnamento della storia da parte dell'amministrazione statale: si è tenuto conto perciò sia dei programmi didattici sia delle procedure di controllo sulla qualità dei testi adottati. In un caso particolare, infine, anche il giudizio espresso dalla stampa quotidiana si è rivelato chiarificatore per cogliere l'impatto che i contenuti di questo insegnamento potevano avere su certi settori dell'opinione pubblica.

I risultati della ricerca sono articolati in tre parti. La prima esplora i problemi della didattica della storia, illustrando il contesto nel quale essa ebbe luogo: la scuola italiana organizzata dalla legge Casati. L'insegnamento della storia nelle scuole secondarie conobbe in effetti una vicenda piuttosto complessa. Esso costituiva una novità sostanziale rispetto al modello didattico dei collegi d'antico regime. Esigenze di educazione civile e patriottica ne giustificarono l'introduzione nelle scuole dell'Ottocento; tali finalità, almeno nei licei, non andarono però disgiunte da obiettivi di approfondita formazione culturale. L'intervento regolativo in campo didattico si esplicò in primo luogo nella redazione dei programmi ministeriali, peraltro frequentemente rivisitati, che rispecchiavano le diverse finalità pedagogiche e politiche che a tale insegnamento venivano attribuite. Ciò non era però sufficiente a garantire che esso venisse impartito secondo i dettami dell'esecutivo. L'insegnamento si fondava infatti su due elementi: la professionalità dei docenti e l'uso di strumenti didattici – sostanzialmente i libri di testo. Essendo problematico per diverse ragioni effettuare un controllo sui primi, il Ministero della Pubblica Istruzione tentò di esercitarlo sui secondi, ponendosi l'obiettivo di favorire la diffusione delle opere migliori. Nonostante i costanti sforzi profusi, questa politica di indirizzo si rivelò però inattuabile: agli insegnanti venne infine garantita piena libertà nella scelta dei libri.

L'evoluzione della manualistica conobbe tappe successive, che vengono illustrate nella seconda parte, aperta da un capitolo metodologico che offre preliminarmente un inquadramento teorico e una contestualizzazione storica. Uno sguardo sulle realtà preunitarie evidenzia la diffusione di numerosi testi stranieri, dai quali erano ovviamente assenti preoccupazioni di carattere patriottico; in Piemonte fu invece promossa, anche per diretto intervento statale, la redazione di nuovi manuali, dando con-

cretamente seguito all'introduzione della storia tra le materie scolastiche, dotata fin dal 1848 di programmi atti a farne uno strumento di educazione non solo al lealismo dinastico ma anche alla maturazione di una coscienza nazionale italiana, in linea con la politica perseguita ormai con decisione dallo stato sabaudo. Quegli stessi manuali avrebbero dominato a lungo il panorama scolastico italiano, benché nei decenni seguenti il loro primato editoriale venisse contrastato da altre opere; queste ultime ne condividevano l'afflato patriottico ma, in taluni casi, si mostrarono più aggiornate sul piano del metodo, in sintonia con i notevoli avanzamenti conseguiti in quegli anni dalla storiografia professionale.

L'insieme dei testi prodotti e circolanti nelle scuole classiche formano una 'biblioteca pedagogica', qui per la prima volta analizzata sistematicamente. Esattamente come oggi, l'epoca storica trattata durante i tre anni del corso liceale spaziava dalle fasi conclusive dell'impero romano fino agli avvenimenti più recenti. Nella terza parte è stata pertanto condotta un'analisi approfondita sui libri di testo di storia medievale, moderna e contemporanea, che ha consentito di esplorare più vaste dinamiche narrative. Gli snodi fondamentali, in cui i modelli della pedagogia nazionale trovarono un veicolo di trasmissione particolarmente idoneo, sono riscontrabili già in alcune fasi della storia medievale, a partire dalla conquista longobarda, oggetto di un dibattito storiografico carico di significati politici che divampò nella prima metà del XIX secolo. Un discorso in parte analogo si applica all'epoca comunale: indicata nei manuali come l'età più gloriosa della storia d'Italia, essa contribuì a suscitare il rimpianto che le discordie municipali avessero infine causato la perdita della libertà e dell'indipendenza. Al contrario, l'età dei predomini stranieri venne ripercorsa sotto il segno di una decadenza in cui si intrecciavano l'elemento politico e quello morale. Il Risorgimento occupò nei compendi scolastici uno spazio quantitativamente sempre più ampio, a cui corrispose un'attenuazione dei toni polemici e dei giudizi maggiormente legati alle contingenze dell'attualità. Nei manuali più recenti, infine, i destini della Terza Italia vennero inseriti in un quadro che ormai non era più solo nazionale ma si estendeva su scala planetaria.

In questa parte dell'esposizione, preservare l'ordine cronologico adottato dai testi è parso il criterio più opportuno per garantire l'intelligibilità del quadro complessivo. L'impianto comparativo dell'analisi rivela i mutamenti intervenuti nel tempo, entro un contesto peraltro segnato dalla continuità dei fondamentali riferimenti educativi, culturali e politici. Sullo sfondo comune rappresentato dalle liturgie dell'istruzione classica, le successive generazioni di libri scolastici si stagliano nettamente con i propri caratteri peculiari – nei quali si riflettono da un lato le acquisizioni scientifiche della storiografia, dall'altro l'origine politico-amministrativa delle prescrizioni didattiche – e insieme concorrono a delineare il canone della disciplina nella scuola secondaria dell'età liberale. Pur nella diversità degli esiti, quelle opere trasmisero ai loro fruitori una certa immagine

della storia, definita da uno degli autori, ricorrendo a una metafora assai moderna per l'epoca, "una splendida fotografia del passato"<sup>13</sup>.

Il presente volume, frutto di un piano di lavoro avviato durante il dottorato di ricerca in Scienze storiche presso l'Università del Piemonte Orientale "A. Avogadro" e proseguito grazie a una borsa di studio della Fondazione Luigi Einaudi, vede ora la luce dopo un profondo lavoro di revisione. Nel corso del tempo ho contratto, nei confronti di maestri, colleghi e amici, un debito di gratitudine che posso finalmente sciogliere. Paolo Bianchini, Giorgio Chiosso, Claudio Rosso e Edoardo Tortarolo, con i quali mi sono confrontato durante varie fasi dell'elaborazione della ricerca, mi hanno fornito consigli e spunti di riflessione preziosi. Irene Gaddo ha letto con acuta sensibilità il manoscritto, suggerendomi revisioni che ne hanno reso più chiaro il dettato. Un ringraziamento particolare, infine, va a Guido Abbattista, la cui lezione è stata fondamentale nel mio percorso di formazione come studioso. Senza l'apporto di coloro che ho citato, e di tre revisori anonimi, questo lavoro apparirebbe ben più manchevole di quanto esso sia; i limiti che vi si potranno ugualmente riscontrare non saranno però imputabili ad altri che al suo autore.

Dedico questo libro a mia madre, che mi ha sostenuto con la profondità dei suoi insegnamenti e la forza del suo esempio.

---

13 G. Rondoni, *Disegno di Storia*, vol. I, Firenze, Le Monnier, 1905, p. 223.

**PARTE PRIMA**  
**LA SCUOLA ITALIANA E L'INSEGNAMENTO**  
**DELLA STORIA**



## I. La storia a scuola nell'età del Risorgimento

Nella storia della scuola italiana il 1859 fu un anno cruciale. La legge n. 3725, approvata il 13 novembre di quell'anno e meglio nota come legge Casati dal nome del ministro della Pubblica Istruzione che ne fu autore, il conte milanese Gabrio Casati, regolò il funzionamento delle istituzioni scolastiche italiane fino al 1923, nonostante i diversi aggiustamenti parziali susseguitisi nel frattempo. Il ginnasio-liceo, destinato, per buona parte del periodo considerato, alla formazione delle future classi dirigenti, emerse dalle disposizioni della Casati con tratti che, per molti versi, appaiono tuttora familiari. La stessa norma legislativa si rivelò determinante anche per l'insegnamento della storia: essa segnò addirittura l'ingresso stabile e definitivo di tale materia nel *curriculum* degli istituti di istruzione secondaria dell'intera penisola. Fino ad allora, la storia-materia aveva trovato una collocazione assai precaria nel quadro scolastico.

La realtà delle scuole medie, poste tra la scolarizzazione di base e l'istruzione universitaria<sup>1</sup>, presenta tratti abbastanza uniformi lungo il corso dell'intera età moderna<sup>2</sup>. Eredi delle *scholae* medievali, ove venivano impartiti gli insegnamenti del trivio e del quadrivio, i collegi gesuitici formavano il cardine di questo tipo di servizio<sup>3</sup>. Presenti capillarmente in tutto il continente, nei loro collegi i gesuiti offrivano un tipo d'istruzione

---

1 Fino alla prima metà del XX secolo la scuola media va intesa, diversamente dalla 'scuola media unica' istituita nel 1962, come il complesso dell'istruzione mezzana', ossia il percorso didattico, ben più lungo, compreso tra i corsi elementari e l'istruzione 'superiore' o 'sublime', cioè universitaria.

2 Cfr. P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Roma-Bari, Laterza, 1968 (ed. orig. *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Plon, 1960); E. Garin, *L'educazione in Europa, 1400-1600: problemi e programmi*, Roma-Bari, Laterza, 1976; R. Sani (a cura di), *Educazione e istituzioni scolastiche nell'Italia moderna: testi e documenti*, Milano, I.S.U. Università Cattolica, 1999; G. Chiosso (a cura di), *L'educazione nell'Europa moderna. Teorie e istituzioni dall'Umanesimo al primo Ottocento*, Milano, Mondadori Università, 2007.

3 Nei paesi di religione cattolica, i collegi gesuitici vantavano un predominio quasi assoluto. Vi era comunque una significativa presenza di altri ordini (gli Oratoriani, in vari paesi e specialmente in Francia; gli Scolopi, o Piaristi; i Barnabiti; i Somaschi, ecc.), che avrebbero poi assunto generalmente la conduzione degli istituti della Compagnia dopo la sua soppressione.

adatto alle esigenze del ceto aristocratico<sup>4</sup>. Trattandosi del modello prevalente anche in Italia, è a esso che occorre volgersi per individuare i tratti originari del sistema scolastico affermatosi nel nostro paese. L'offerta didattica dei *collegia nobilium* si sviluppava nel corso di otto anni, a cui corrispondevano altrettante classi: le tre di Grammatica (equivalenti ai tre anni del ginnasio inferiore), le classi di Umanità e di Retorica (ginnasio superiore) e le tre classi di Filosofia (che corrispondevano al liceo).

Com'è noto, la *Ratio studiorum* (in ciascuna delle sue tre diverse redazioni, inclusa quella, definitiva, del 1599) non contemplava la storia tra le materie insegnate: essa non costituiva un insegnamento autonomo ma era prevista come ausilio alla comprensione dei testi della letteratura classica, e dunque limitata alla parte antica. Neppure la soppressione della Compagnia (sancita nel 1773 dal breve *Dominus ac Redemptor* di Clemente XIV), a seguito di una campagna politica e d'opinione che aveva avuto tra i suoi motivi le carenze del sistema educativo di cui i Padri detenevano il sostanziale monopolio, produsse nelle scuole un mutamento in tal senso: il modello didattico rimase sostanzialmente invariato.

Per quanto riguarda l'Italia, il quadro è sostanzialmente analogo a quello delle altre nazioni europee: durante tutto il Settecento, gli insegnamenti impartiti non subirono variazioni<sup>5</sup>. Solo con la rivoluzione francese la storia divenne materia d'insegnamento nelle scuole del grado medio: l'esperienza transalpina si estese all'Italia attraverso le repubbliche 'giacobine' e il napoleonico Regno d'Italia. La storia divenne, entro la fine di quel periodo, un insegnamento presente sostanzialmente in tutte le scuole italiane, nelle quali venne introdotto il sistema dei licei e dei collegi già applicato in Francia<sup>6</sup>.

Giunta a conclusione questa fase, la Restaurazione operò una sostanziale liquidazione del sistema educativo precedente: si ritornò al tradizionale schema delle classi di grammatica, umanità, retorica e filosofia, al cui interno non era prevista la storia come materia autonoma. Il Regno Lombardo-Veneto, ove l'insegnamento della storia risultava "il più avanzato sul territorio della penisola"<sup>7</sup>, costituì l'unica eccezione rilevante: qui lo

---

4 F. de Dainville, *L'enseignement de l'histoire et de la géographie et la "Ratio studiorum"*, in Id., *L'éducation des jésuites (XVIIe-XVIIIe siècles)*, Paris, Les éditions de minuit, 1978, pp. 427-470. Cfr. G. P. Brizzi, *La Ratio studiorum: modelli culturali e pratiche educative dei gesuiti in Italia tra Cinque e Seicento*, Roma, Bulzoni, 1981; in generale, Id. (a cura di), *La formazione della classe dirigente nel Sei-Settecento: i seminaria nobilium nell'Italia centro-settentrionale*, Bologna, il Mulino, 1976.

5 L'istruzione fu tuttavia oggetto di riforme complessive, tra cui si segnalano per importanza quelle attuate in Piemonte durante il regno di Vittorio Amedeo II: M. Roggero, *Scuola e riforme nello stato sabaudo. L'istruzione secondaria dalla Ratio studiorum alle costituzioni del 1772*, Torino, Deputazione subalpina di storia patria, 1980; Ead., *Il sapere e la virtù. Stato università e professioni nel Piemonte fra Sette e Ottocento*, Torino, Deputazione subalpina di storia patria, 1987.

6 Sul modello francese si veda: *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, publié sous la direction de L.-H. Parias, 4 vols., III: *De la Révolution à l'école républicaine*, par F. Mayeur, Paris, Latet, 1981.

7 Cfr. Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa* cit., p. 26, secondo il quale ciò ha portato a esagerarne gli aspetti innovativi; lo scarto rispetto al sistema tradizionale era comunque netto.



spazio riservato alla storia moderna e in particolare a quella degli stati austriaci testimoniava l'intenzione di continuare a fare di questa materia, come nel periodo napoleonico, uno strumento educativo atto a rafforzare la lealtà verso lo stato e la dinastia.

Negli stessi anni, però, consistenti riforme in campo educativo si resero sempre più necessarie e auspicate, visto l'emergere di un ceto medio dinamico e rinnovato che aspirava a un'istruzione secondaria maggiormente rispondente alle proprie esigenze, e dunque non più fondata quasi esclusivamente su studi linguistico-letterari classici. Da parte delle amministrazioni degli stati preunitari la risposta fu tuttavia molto lenta ed evasiva: un'accelerazione riformistica, che coinvolse la Toscana e, soprattutto, il Piemonte, si ebbe solo a partire dalla metà degli anni '40. A causa dei grandi rivolgimenti politici del 1848, tra i provvedimenti legislativi progettati l'unico a essere realmente attuato fu la legge Bon Compagni, entrata in vigore in quello stesso anno nel Regno di Sardegna<sup>8</sup>. Grazie a questa legge venne sancita una serie di innovazioni – già attuate durante il periodo napoleonico ma solo in minima parte sopravvissute alle scelte dei governi della penisola durante la Restaurazione – che avrebbero segnato definitivamente il volto della scuola: tra queste, l'abbandono del sistema delle classi a favore della contemporaneità degli insegnamenti, cioè di un sistema fondato su una pluralità di materie, a ognuna delle quali venivano assegnati orari rigidamente fissati. Questa legge introduceva inoltre la storia tra le materie scolastiche, mediante un corso di durata quinquennale (corrispondente agli anni di grammatica, umanità e retorica) di “Storia, cronologia e geografia” così ripartito: 1) Oriente antico; 2) Grecia; 3) Roma; 4) “medio evo d'Italia sino alla caduta di Firenze”; 5) “storia moderna sino ai nostri giorni delle nazioni civili”<sup>9</sup>. L'assenza di specifiche indicazioni didattiche fece sì che l'introduzione di questa nuova materia – che, nella distinzione tra discipline “principali” e “accessorie”, era inserita tra le seconde – rimanesse praticamente inattuata. Nondimeno, tramite la legge Bon Compagni la storia entrava definitivamente tra le materie scolastiche, sia nel corso classico sia nelle scuole speciali (denominate “scuole tecniche” solo dal 1859) di nuova istituzione.

Con gli anni '50, durante il cosiddetto decennio di preparazione, si aprì una fase in cui la scuola fu fatta oggetto di notevoli attenzioni da parte del governo sabauda. È opportuno soffermarsi ulteriormente sulla realtà piemontese, di particolare interesse dal punto di vista tanto della legislazione quanto delle pratiche didattiche, l'una e le altre diventate successivamente in gran parte bagaglio della scuola dell'Italia unita: nell'esperienza del regno sabauda è riposta, in questo forse più che in altri settori, la memoria genetica di certe opzioni che lo stato unitario avrebbe attuato negli anni a venire. È bene sottolineare come in quel decennio non solo l'istruzione in generale, ma in particolare la

---

<sup>8</sup> Ivi, p. 32.

<sup>9</sup> Ivi, p. 33.

storia e l'insegnamento della storia – pur con cautele, omissioni, arretramenti – avessero assunto un posto ben preciso nel progetto politico sabauda, ormai chiaramente orientato in chiave 'nazionale'. La strada, d'altronde, era già stata tracciata da tempo<sup>10</sup>. Alcune tappe ben note erano state, nel 1833, la fondazione della Regia Deputazione di Storia patria da parte di Carlo Alberto e, nel 1846, la creazione di quella che fu in pratica la prima cattedra di storia, istituita nella rinnovata Università torinese e affidata a Ercole Ricotti, importante figura su cui torneremo in seguito<sup>11</sup>.

Con il rafforzamento della politica liberale cavouriana si posero le premesse per una revisione della legge Bon Compagni: significative riforme si registrarono durante il triennio (1855-1858) in cui Giovanni Lanza fu alla guida del dicastero dell'istruzione. Le leggi Lanza disegnarono una fisionomia della scuola secondaria sostanzialmente tripartita in scuole classiche, speciali e normali; la distinzione tra corsi principali e accessori venne lasciata cadere, rafforzando dunque l'importanza della storia. Insomma, per quanto riguarda la storia-materia, il Piemonte fu il laboratorio in cui si sperimentarono per la prima volta in Italia le finalità di educazione ai valori patriottici – cosa ben diversa dalla tradizionale esaltazione del lealismo dinastico – che si sarebbero poi incessantemente evolute fino ad assumere le sembianze di una vera e propria 'pedagogia nazionale', facendo della storia una delle materie principali mediante le quali la scuola assolveva al compito assegnatole. Questa funzione – nella cui attuazione il libro di testo costituiva un fattore essenziale – rappresentò il tratto dominante del risvolto scolastico del 'secolo della storia'.

Un aspetto rilevante della politica scolastica piemontese fu l'introduzione dei programmi ministeriali, che modificarono significativamente il rapporto tra la scuola e le autorità preposte ad amministrarla, accentuando il peso dell'esecutivo ma lasciando anche maggiore libertà agli insegnanti, fino a quel momento vincolati – come avveniva nel vicino Lombardo-Veneto – a libri di testo obbligatori<sup>12</sup>. Nel corso degli anni '50 vennero emanate diverse Istruzioni ai docenti, tra le quali la più significativa fu quella del 10 dicembre 1856. Rispetto alle precedenti, codesta conteneva un riconoscimento più marcato del ruolo pedagogico che la storia come materia avrebbe dovuto assolvere nella "educazione civile degli allievi"<sup>13</sup> – un ruolo che a un intellettuale del valore di

---

10 Cfr. G. P. Romagnani, *Storiografia e politica culturale nel Piemonte di Carlo Alberto*, Torino, Deputazione subalpina di storia patria, 1985.

11 V. *infra*, Parte II, Cap. III.1.

12 Con il R. D. del 1 febbraio 1852. Si veda Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa* cit., pp. 179-188.

13 Ivi, pp. 189-190. Secondo tali Istruzioni, destinate alle scuole speciali, lo studio della storia "potrà meglio apprendere agli alunni come la patria nostra non si restringa entro i confini di uno Stato, ma si veramente e per tutto dove si parla la nostra favella, e dove si hanno comuni con noi i voti e le speranze": *ibid.*

Amedeo Peyron non era sfuggito, quando nel 1848, all'indomani della promulgazione della legge Bon Compagni, aveva lamentato lo scarso peso in cui era stata tenuta in conto: “Non si è pensato – aveva denunciato Peyron – al partito che trar si poteva dalla storia”<sup>14</sup>. Dalla seconda metà degli anni '50 prese avvio una redistribuzione quantitativa all'interno dei programmi relativi a questa disciplina: diminuì lo spazio per la storia antica, alla quale era stato tradizionalmente conferito una sorta di monopolio in ambito scolastico; aumentò invece quello per la storia moderna e nazionale. Contemporaneamente si ridusse l'importanza della storia sacra, confinata nelle prime due classi di grammatica, a cui seguiva, nella terza e ultima, la storia nazionale, vista attraverso la storia della dinastia regnante. I due anni di umanità e retorica si concentrarono sulla storia antica; infine allo studio di quella medievale e moderna vennero dedicati i primi due anni del corso di filosofia.

Di fondamentale importanza fu, ovviamente, il problema degli strumenti didattici. Nelle scuole sarde (come, d'altronde, in quelle degli altri stati italiani) le lezioni nelle classi di retorica e filosofia si basavano generalmente sulla dettatura di “sunti” scritti appositamente dall'insegnante, preceduta o seguita da una spiegazione orale. I sunti erano pertanto il nucleo della didattica e, in quanto tali, erano sottoposti al controllo ministeriale: su di essi verteva in gran parte il giudizio relativo alle “capacità” e al “merito” dei professori<sup>15</sup>. Gli insegnamenti nel corso inferiore (grammatica) erano invece tenuti sulla base di testi ufficiali adottati dal Ministero<sup>16</sup>. A differenza che nel corso inferiore, nella classi successive non venne scelto un testo unico da adottare in tutte le scuole ma si optò, come si è detto, per la redazione autonoma, da parte degli stessi insegnanti, dei sunti, in omaggio alla loro autonomia rispetto a testi dai quali potevano “onestamente discordare”<sup>17</sup>. Ai professori venne però consentito di scegliere un manuale e di farlo adottare: ben presto divenne questa la soluzione principale; anzi, come vedremo in seguito, fu raccomandato l'utilizzo di compendi per evitare che la dettatura degli appunti sottraesse tempo alle lezioni<sup>18</sup>.

14 A. Peyron, *Dell'istruzione secondaria in Piemonte*, Torino, Stamperia Reale, 1851, p. 77.

15 Circolare 4 settembre 1855, cit. in Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa* cit., p. 191. L'esame condotto sui sunti manoscritti – che i docenti erano tenuti a inviare al Ministero – dette esiti poco soddisfacenti. I sunti meno rispondenti alle indicazioni fornite dai programmi erano proprio quelli di storia: chiaro segnale della insufficiente preparazione degli insegnanti in questa materia. Cfr. circolare 25 dicembre 1856, cit. in *ivi*, pp. 193-194.

16 V. *infra*, Parte II, Cap. III.1.

17 Circolare 4 settembre 1855, cit. in Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa* cit., p. 191.

18 Da un punto di vista metodologico, su questi temi è d'obbligo il rinvio ai classici lavori di W. Ong, *Oralità e scrittura: le tecnologie della parola*, Bologna, il Mulino, 1986 e di J. Assman, *La memoria culturale: scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche*, Torino, Einaudi, 1997. Si veda anche F. Waquet, *Parler comme un livre: l'oralité et le savoir (XVIIe-XXe siècle)*, Paris, Albin Michel, 2003.

L'utilizzo dei sunti venne pertanto sconsigliato e, in seguito, rigorosamente vietato dai programmi ministeriali della scuola unitaria. I manuali peraltro non sostituirono definitivamente i sunti: questa pratica didattica continuò anzi a essere applicata per molto tempo, soprattutto nell'insegnamento magistrale. Nel 1880 i programmi per le scuole normali e tecniche, firmati dal ministro De Sanctis, imposero l'adozione di un libro di testo, scelto dal collegio dei docenti, e vietarono al contempo di dettare riassunti da imparare a memoria<sup>19</sup>. La dettatura degli appunti e la ripetizione mnemonica delle lezioni o delle pagine del manuale furono di nuovo espressamente vietate nei programmi per la scuola normale del 1897, sulla base dell'ormai acquisita convinzione dell'inefficacia pedagogica di tali pratiche didattiche<sup>20</sup>. Il caso italiano presenta forti analogie con la situazione esistente in Francia, dove un'inchiesta del 1871 mise in luce che nella maggior parte dei casi la lezione – redatta dal professore – veniva dettata da quest'ultimo agli allievi. Questa pratica, che Langlois e Seignobos, autori del più celebre testo sistematico sulla metodologia positivista della ricerca storica, definivano “honteuse”, suscitò in effetti molte riprovazioni, rispecchiate da numerose circolari diramate nei decenni successivi, nonostante le quali la dettatura delle lezioni continuò a essere praticata, in taluni casi fino agli anni tra le due guerre mondiali<sup>21</sup>.

Per tornare alla fase culminante del processo risorgimentale, mentre la seconda guerra d'indipendenza, conclusa sul campo, attendeva la soluzione del problema delle province dell'Italia centrale insorte e quindi la firma del trattato di pace, continuavano a restare in vigore i pieni poteri votati dal Parlamento di Torino all'esecutivo, presieduto, dopo le dimissioni di Cavour, da Alfonso La Marmora. In quel contesto l'approvazione delle leggi non doveva passare attraverso il vaglio delle Camere. Tra i provvedimenti varati in tale fase vi fu quello elaborato dal conte Casati, che riorganizzò la scuola del Regno di Sardegna e, unificata l'Italia, venne esteso a tutte le province. Giuseppe Talamo ha messo in rilievo come la legge Casati sull'ordinamento scolastico venisse approvata insieme alla legge elettorale uninominale e a quella sull'accentramento amministrativo – quasi fossero tre tessere di un solo mosaico<sup>22</sup>.

Uno sguardo complessivo sull'architettura amministrativa della scuola italiana, dall'unificazione nazionale fino alla riforma disegnata da Gentile nel 1923, prova che gli

---

19 Cfr. G. Riciperati, *L'insegnamento della storia dall'età della Sinistra a oggi*, “Società e storia”, 6, 1979, ora in Id., *Clio e il centauro Chirone. Interventi sull'insegnamento della storia*, Milano, Bruno Mondadori, 1989, pp. 11-35; S. Soldani, *Il Risorgimento a scuola: incertezze dello Stato e lenta formazione di un pubblico di lettori*, in E. Dirani (a cura di), *Alfredo Oriani e la cultura del suo tempo*, Ravenna, Longo, 1985, pp. 133-172.

20 Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale* cit., p. 212.

21 P. Marchand, *Sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire. Questions de méthode*, “Histoire de l'éducation”, 93, 2002, p. 50 sgg.

22 Cfr. G. Talamo, *Questione scolastica e Risorgimento*, in G. Chiosso (a cura di), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, Milano, Angeli, 1989, p. 19.

aggiustamenti introdotti – quasi sempre a livello regolamentare, non legislativo – furono di scarso peso, e mai tali da capovolgere nella sostanza gli assunti della legge Casati. Le linee politiche di fondo che avevano ispirato le scelte compiute nel 1859 non subirono, nel sessantennio considerato, mutamenti decisivi. Il ginnasio-liceo – che fu senza dubbio la scuola meno investita da cambiamenti e riforme – si rivelò dunque funzionale alla riproduzione di assetti sociali fissati, ma non si dimostrò in grado di rispondere alle esigenze di una società che stava cambiando e che non trovava nell'offerta formativa esistente gli strumenti atti ad assecondarne la crescita<sup>23</sup>.

In seguito all'entrata in vigore della legge Casati, l'istruzione media fu articolata in tre ambiti: l'istruzione classica, impartita nel ginnasio quinquennale e nel liceo triennale; l'istruzione tecnica, articolata in scuola tecnica e istituto tecnico, entrambi triennali; l'istruzione magistrale, fornita dalla scuola normale, che poteva durare due o tre anni, preceduta da un corso preparatorio triennale, successivamente denominato scuola complementare. In realtà, le scuole tecniche e quelle normali vennero pensate come scuole professionali e pertanto distinte giuridicamente dall'unica scuola di secondo grado: l'istruzione secondaria vera e propria era soltanto quella impartita nel ginnasio-liceo. Dopo il 1876 gli istituti tecnici, fino ad allora sottoposti al Ministero dell'Agricoltura, Industria e Commercio, vennero riportati sotto il controllo del Ministero della Pubblica Istruzione; dopo altri venti anni venne riformata l'istruzione magistrale, senza peraltro giungere a una piena equiparazione con la scuola classica, che rimase l'unico indirizzo dell'istruzione secondaria. Di conseguenza, solo il ginnasio-liceo consentiva un pieno accesso all'università: soltanto dopo la creazione della sezione fisico-matematica anche l'istituto tecnico poté mandare i suoi diplomati alle facoltà scientifiche mentre, per quanto riguarda il corso magistrale, l'accesso dei suoi studenti all'istruzione superiore fu precluso fino alla riforma del 1923.

Nel 1911 si ebbe l'ultima innovazione di rilievo: l'istituzione del ginnasio-liceo moderno. Pensato come un'alternativa al tradizionale ginnasio-liceo, che solo da questo momento assunse la denominazione corrente di liceo classico, era destinato a fornire un'istruzione di livello altrettanto elevato ma basata su materie scientifiche e lingue straniere. Il liceo moderno – introdotto dopo il fallimento di una sperimentazione analoga,

---

23 Sono numerosi gli studi complessivi che coprono l'intero periodo: si veda l'agile sintesi di R. S. Di Pol, *Il sistema scolastico italiano: origine, evoluzione, situazioni*, Torino, Marco Valerio, 2002, che si aggiunge a una bibliografia vastissima; da tenere in particolare considerazione, oltre ai già citati, G. Canestri, G. Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Torino, Loescher, 1982; G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai giorni nostri*, Firenze, La Nuova Italia, 1990; L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2000; D. Ragazzini (a cura di), *Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità a oggi*, Bari, De Donato, 1982; T. Tomasi (a cura di), *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978.

iniziata già nel 1898 ma durata solo due anni – era però destinato a vita breve: Gentile lo sostituì in pratica con il liceo scientifico nel 1923. Con la medesima riforma fu istituito altresì il liceo femminile, destinato però a scarso successo: l'istituto magistrale si sarebbe imposto come la scuola maggiormente frequentata dalle ragazze, alle quali dal 1885 era stata aperta anche l'istruzione tecnica.

Al di là delle differenze tra i vari indirizzi scolastici, vanno messe in luce anche le articolazioni interne del ginnasio-liceo. Il passaggio dal ginnasio inferiore a quello superiore non era affatto automatico, né lo era il passaggio dal ginnasio superiore al liceo: gli esami intermedi, che rilasciavano apposite licenze, rappresentavano uno sbarramento piuttosto elevato. I vari gradi costituivano altrettante tappe di un percorso selettivo: mentre il triennio ginnasiale era aperto a elementi della piccola borghesia, il biennio e soprattutto il liceo erano lo spazio intenzionalmente preposto alla formazione della classe dirigente, mediante un'educazione disinteressata e scevra da applicazioni pratiche.

L'istruzione classica venne in un secondo tempo indirizzata alla classe media, cui venne attribuita la funzione di collante tra popolo ed *élites*; tuttavia, di fronte alla democratizzazione dell'Italia l'utilità di quella impostazione pedagogica (e le conseguenti scelte didattiche: classicismo, preclusione alle lingue straniere e alle scienze) cominciò a vacillare e a venir messa in dubbio dalla stessa classe dirigente liberale<sup>24</sup>. Il terreno su cui poggiava questo progetto era d'altronde fragile, già a partire dall'esiguità degli istituti e dal loro limitato radicamento territoriale: solo i licei e parte dei ginnasi erano scuole regie, dunque a carico del bilancio statale. “Alla fine degli anni Sessanta, gli studenti che frequentavano i 78 licei e i 103 ginnasi regi distribuiti lungo la penisola erano 12.000 su una popolazione del Regno pari a 24.000.000 di abitanti”<sup>25</sup>. Rispetto all'inizio di quel decennio, quando licei e ginnasi regi erano rispettivamente 63 e 95, l'incremento era stato relativamente modesto; ma ciò che va maggiormente sottolineato è il peso preponderante, fin dai primi anni postunitari, degli istituti non statali, principalmente religiosi<sup>26</sup>. Questi ultimi erano in totale 143, di cui 49 pareggiati<sup>27</sup> e ben 94 (tra cui 13

---

24 G. Bonetta, G. Fioravanti, *L'istruzione classica: 1860-1910*, in *Fonti per la storia della scuola*, vol. III, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici, 1995.

25 A. Scotto di Luzio, *Il liceo classico*, Bologna, il Mulino, 1999, pp. 63-79 (la citazione è a p. 68). Cfr. M. Galfrè, *Una riforma alla prova: la scuola media di Gentile e il fascismo*, Milano, Angeli, 2000, p. 87.

26 Delle circa quattrocento scuole secondarie annesse ai seminari, molte vennero soppresse nei primi anni postunitari e riaperte affidandone la gestione ai comuni, senza ottenere nella maggior parte dei casi significativi miglioramenti nella qualità della didattica. Alle restanti venne consentito, a partire dal 1872, di accogliere alunni esterni, purché si conformassero agli ordinamenti governativi. Cfr. C. Sogliocco, *L'Italia in seminario 1861-1907*, Roma, Carocci, 2008, cit. in M. Moretti, *La scuola di carta. Fra regolamenti, orari, programmi*, in V. Fiorelli (a cura di), *La nazione tra i banchi. Il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Otto e Novecento*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2012, p. 141.

27 Gli istituti pareggiati – i cui costi erano sostenuti dai comuni, che facendo richiesta di pareggiamento erano tenuti a uniformarsi pienamente agli ordinamenti delle scuole statali – crebbero sensibilmente nei

licei) non pareggiati. Nei decenni successivi, peraltro, il numero di istituti statali crebbe progressivamente: nel 1892 i regi licei erano saliti a 112, per arrivare a 142 nel 1915 e a 145 nel 1923. I dati sul rapporto tra scuola statale e non statale si rispecchiano nei numeri delle iscrizioni. Verso il 1870 gli studenti della scuola classica erano complessivamente 28.510; di questi, gli iscritti agli istituti privati o pareggiati erano 16.588, dunque più della metà.

La domanda per l'istruzione privata – spiegata con la difficoltà a ottenere agevolmente un diploma nei licei-ginnasi statali, istituti rigorosi e selettivi caratterizzati dalla presenza di materie ostiche come il greco; ma anche con le resistenze alla temuta impronta materialistica della scuola statale e alla novità costituita da un personale docente laico, al quale le famiglie continuavano spesso a preferire, per le diverse garanzie offerte sul piano morale ed educativo, un insegnamento gestito da religiosi<sup>28</sup> – crebbe costantemente fino a fine secolo, per poi invertirsi nettamente nel Novecento. “Una parte considerevole dei ceti medi italiani si formava così al di fuori della scuola pubblica”: la presenza delle scuole cattoliche – nonché di quelle private laiche, che competevano al ribasso con le scuole statali su qualità e servizi – limitò dunque l'applicazione concreta di quella funzione patriottica che si voleva assegnare alla scuola secondaria<sup>29</sup>.

Solo nei primi anni '90 dell'Ottocento gli iscritti ai ginnasi-licei statali – il cui numero era nel frattempo sensibilmente cresciuto – superarono per la prima volta quelli delle scuole secondarie private: circa 34.000 contro 29.000 (a cui vanno aggiunti però gli 8.360 degli istituti pareggiati), a conferma della presa lenta dell'istruzione governativa sulla borghesia italiana. Il superamento avvenne prima al liceo che al ginnasio: il dato del 1891-1892, riferito ai soli liceali, riporta circa 9.000 iscritti contro 5.000. Il numero degli studenti dei regi licei si mantenne costante nel decennio successivo (9.371 nel 1901); il dilagare delle iscrizioni è un fenomeno delle prime due decadi del secolo successivo, che videro più che raddoppiare il numero dei frequentanti, sempre più orientati verso la scuola statale. Nel 1923 erano infatti saliti a 17.186, insieme a più di 54.000 ginnasiali, mentre gli iscritti ai licei privati erano ormai solo 1.838, a cui si aggiungevano circa 15.000 ginnasiali.

---

decenni successivi all'unificazione. L'incremento più significativo riguardò proprio la fondazione di nuovi ginnasi-licei: i notabili locali investivano risorse più frequentemente nelle scuole riservate al proprio ceto anziché nell'istruzione popolare o tecnica.

28 E. De Fort, *La scuola secondaria e la nazionalizzazione dei ceti medi*, in P. L. Ballini, G. Pécout (a cura di), *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento: modelli, pratiche, eredità. Nuovi percorsi di ricerca comparata*, Venezia, Istituto veneto di Scienze, Lettere e Arti, 2007, pp. 223-228.

29 Ivi, p. 230.





## II. L'insegnamento liceale della storia nell'età liberale

Nel contesto precedentemente illustrato, l'insegnamento scolastico della storia conobbe – durante la lunga parabola dell'Italia liberale – un'ininterrotta e complicata evoluzione. Per studiarne le modalità, la fonte finora più sfruttata sono stati i programmi ministeriali. Pur evitando di attribuire loro un peso eccessivo nella comprensione delle concrete prassi didattiche, non si può tuttavia sminuirne l'importanza né il valore di documenti ufficiali.

I programmi, specchio di un riformismo convulso, attuato per via amministrativa nell'esperita impossibilità di condurre in porto per via legislativa una compiuta riforma della scuola, portano le tracce di diverse e contrastanti opzioni politico-ideologiche e pedagogiche<sup>1</sup>. Il loro frequente mutare, nell'alternarsi di diversi orientamenti, è d'altronde chiara testimonianza del rilievo riconosciuto alla materia nella formazione della coscienza civile degli allievi. Il confronto tra differenti orientamenti storiografici è invece meno evidente: il superamento dello scarto tra ricerca pura e mediazione didattica si rivelerà problematico, come vedremo, negli stessi libri di testo, anche se con significative eccezioni. I programmi sono peraltro documenti indispensabili per comprendere i criteri a cui autori ed editori di manuali presumibilmente cercarono di attenersi nella realizzazione dei testi.

Durante il periodo considerato l'evoluzione dei programmi riguarda in primo luogo le periodizzazioni: la distribuzione della disciplina su ogni singolo anno di corso è soggetta a variazioni, mentre si assiste a un progressivo ampliamento del periodo trattato verso l'epoca contemporanea. In tutti i nostri ordinamenti scolastici lo spazio per l'insegnamento della storia è sempre stato piuttosto ridotto e subordinato ad altre materie: la scuola secondaria classica, impostata sulla netta prevalenza delle materie linguistiche-

---

<sup>1</sup> I programmi potevano essere emanati con Regi Decreti, o Decreti ministeriali, o semplici circolari. Si trattava (e si tratta anche oggi) di una scelta politica attuata con strumenti amministrativi, come Gianni Di Pietro giustamente sottolinea rammentando la testimonianza di Vittorio Fiorini, storico e alto funzionario del Ministero della Pubblica Istruzione: Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa* cit., p. 10.

letterarie, non costituì un'eccezione in tal senso. È opportuno rammentare che all'insegnamento della storia furono commesse funzioni profondamente diverse a seconda dei tipi di scuola, indirizzati a loro volta a fasce sociali ben distinte. Nel liceo, destinato a formare i nuovi ceti dirigenti, dediti agli incarichi dell'amministrazione statale e alle professioni liberali, la storia doveva contribuire alla formazione di un solido bagaglio culturale, sulla base di un'impostazione etico-politica attenta agli aspetti diplomatici e militari nonché a quelli culturali. La storia poteva invece avere una declinazione specifica a seconda delle peculiarità degli indirizzi a cui le scuole professionalizzanti orientavano i loro allievi: la storia dell'industria e dei commerci, delle scoperte scientifiche e dei "ritrovati" tecnici, con una infarinatura di economia politica, si addiceva a chi compiendo studi tecnici si sarebbe dedicato alle professioni artigianali o al commercio<sup>2</sup>. La conoscenza, seppure a grandi linee, del patrimonio artistico e culturale del paese, ossia di uno dei principali fattori di individuazione del carattere nazionale, insieme ai ritratti dei suoi personaggi più illustri, poteva invece giovare a chi – come i maestri, che uscivano dalle scuole normali – sarebbe stato chiamato a forgiare il carattere dei nuovi italiani.

Nelle scuole classiche, le più prestigiose e consolidate, i programmi conobbero una maggiore stabilità; le altre, a lungo neglette, avevano bisogno di maggiori interventi che si manifestarono anche mediante l'adeguamento dei programmi stessi. Sia le normali sia le tecniche, che partivano da uno statuto oggettivamente basso, furono oggetto di un potenziamento – qualche volta rimasto sulla carta – che riguardò anche la storia-materia. L'evoluzione maggiore si ebbe nei programmi per le scuole normali, la cui impostazione fu via via rivoluzionata, finché con la riforma Gentile vennero posti sullo stesso piano di quelli per i licei.

La logica della differenziazione presiedette comunque alla redazione di programmi destinati a scuole che indirizzavano a esistenze diverse i loro allievi. Secondo tale logica, la storia non era concepita – in questa fase – come una materia che dovesse rivolgersi allo stesso modo a tutti i cittadini: una nuova impostazione fu elaborata e messa all'ordine del giorno, come vedremo, nell'età della Sinistra, con i programmi emanati dalla metà degli anni '70 ai primi anni '90<sup>3</sup>. Una differenza fondamentale rimase sempre l'ottica maggiormente – o quasi esclusivamente – indirizzata alla storia nazionale per le scuole

---

<sup>2</sup> Vale la pena di notare che i programmi di storia per le scuole professionali emanati negli anni '90 del XX secolo sono stati in parte ispirati da un analogo principio. Un'altra norma didattica che oggi sembra particolarmente innovativa – partire dalle memorie storiche locali per arrivare alla storia generale – era prevista già dai programmi per gli istituti tecnici sin dal 1867: Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa* cit., p. 233; la stessa raccomandazione era contenuta nei programmi per le elementari del 1888: Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale* cit., p. 101.

<sup>3</sup> In particolare nelle scuole tecniche questo avviene coi programmi Coppino (R. D. 21 giugno 1885): Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa* cit., p. 282 sgg.

di livello inferiore, mentre nei licei la storia d'Italia risultò ben inserita nel quadro delle vicende europee. In realtà la storia nazionale (intesa come storia dell'Italia durante il Medioevo e l'età moderna) entrò, in funzione patriottica, prima nelle scuole tecniche che in quelle classiche, ossia prima nelle scuole della piccola borghesia che in quelle delle *élites*. Due preoccupazioni si unirono a determinare questa situazione: una di tipo pedagogico, l'altra di tipo socio-politico. La storia antica era la disciplina d'elezione in un quadro, quello dell'insegnamento ginnasiale e liceale, dominato dalle materie classiche. Tutt'altro genere di materie costituiva l'ossatura delle scuole tecniche e normali: in rapporto a tali materie, la storia antica aveva dunque minore importanza. Era opinione prevalente, infatti, che in tali istituti l'insegnamento della storia non avrebbe dato maggiori frutti mediante un coordinamento con altre discipline, come al liceo. Esso poteva invece venire giocato su un altro piano, quello della proposta di un insieme di valori civili e morali coerenti con i principi fondativi dello stato, che cementassero l'unione e la solidarietà fra le classi, valori a cui assimilare i giovani provenienti dai ceti medio-bassi destinati a entrare nel mondo della produzione artigianale, nel settore agrario, nelle nascenti industrie, oppure indirizzati al compito di educatori che le scuole normali aprivano loro. Nel liceo, i cui iscritti, almeno nei primi decenni postunitari, appartenevano al ceto più elevato, l'aspetto formativo preminente era quello culturale (il che non esclude che anche qui vi fosse una robusta tensione patriottica). Non dimentichiamo però che la funzione pedagogico-morale, sebbene con accenti diversi, era presente in tutti i programmi, in quanto costituiva uno dei principali compiti della scuola nel suo complesso, al di là delle sue varie articolazioni. La funzione di educazione morale connessa all'insegnamento restava assai rilevante, come da lunga tradizione; l'educazione civica era invece, in quella fase, un obiettivo pedagogico che lentamente si stava facendo strada. Vi fu comunque la tendenza a far passare i contenuti più scopertamente politici nelle scuole 'popolari', e in generale nei gradi inferiori, riservando in particolare alle scuole classiche e in generale agli allievi delle fasce d'età più elevate (inclusi quelli dell'istituto tecnico) contenuti più complessi dal punto di vista culturale e più neutri politicamente.

I primi programmi per le scuole del Regno d'Italia furono emanati dal ministro Terenzio Mamiani nel 1860<sup>4</sup>. In base alle nuove disposizioni la storia doveva essere insegnata per cinque anni: rispetto alle scuole piemontesi, in cui ci si fermava al secondo anno di filosofia, equivalente alla seconda liceo, fu perciò aggiunto l'ultimo anno. La materia non era invece prevista nel ginnasio inferiore (dove però, accanto alla geografia antica, si impartivano "nozioni elementari d'antichità greche e romane"). Lo schema adottato per il ginnasio-liceo fu il seguente. Quarta e quinta ginnasio: storia greca e storia romana.

---

<sup>4</sup> D. L. n. 4463, 17 novembre 1860 (Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa* cit., pp. 204-211).

Prima, seconda e terza liceo: storia medievale e moderna, così suddivise: in prima dal 476 al 1200 circa (fino al “ponteficato d’Innocenzo III”, 1198-1216); in seconda fino al 1559; in terza si giungeva fino al 1815, ma il programma era chiuso da un “Epilogo dei vizi e delle virtù naturali degli Italiani – Loro risorgimento”. Si tratta di programmi fortemente ideologici, caratterizzati da un livello di retorica nazionalista che non fu più raggiunto. La struttura politica dello stato-nazione incarnava, per gli estensori del programma, la “condizione naturale” di ogni popolo, che si realizza in mancanza di impedimenti esterni. L’accento cadeva sulle vicende politico-militari, in stretta relazione, più volte sottolineata, con le “condizioni politiche e nazionali degli Italiani” ovvero con la “libertà e indipendenza nazionale”. Per esempio, della pace di Costanza del 1183 venivano messe in evidenza le “Sue cattive conseguenze per la libertà e l’indipendenza d’Italia”. La repubblica ambrosiana, sorta dopo la scomparsa di Francesco Sforza, era oggetto di una lettura fatta con gli occhi del presente, che sfociava in un’anacronistica rappresentazione del “Primo conato di unione della Lombardia al Piemonte”. Dalla metà del Cinquecento in poi, il protagonista del dettato era proprio il Piemonte, un’entità statuale che trovava la sua forza morale e il suo significato sulla scena della storia nell’unione indissolubile della dinastia con i suoi fedelissimi sudditi: un modello chiaramente offerto a tutti gli italiani che le armi sabaude avevano ormai unificato sotto una sola bandiera. Al ruolo dei Savoia – di cui si affermava a chiare lettere l’“origine italiana” – come campioni dell’indipendenza nazionale veniva contrapposta la “ignavia dei principi italiani”. Si doveva poi parlare di “Mire interessate e slealtà dell’Austria” e fornire un’epitome dei “Mali causati all’Italia dall’Austria dal 1815 in poi”. La conclusione, come si è detto, accennava al “risorgimento” degli italiani ma senza un’approfondita e compiuta narrazione.

Il successore di Mamiani, lo storico siciliano Michele Amari, emanò a sua volta nuovi programmi per le scuole classiche<sup>5</sup>. La trattazione della materia (suddivisa in storia antica nel ginnasio superiore e storia moderna nel liceo) avveniva su un arco di otto anni, essendo stata reintrodotta nel grado inferiore: iniziava così una vicenda complessa che avrebbe visto cancellare e ripristinare più volte l’insegnamento della storia nel ginnasio inferiore, con motivazioni, come vedremo, esplicitamente politiche.

L’intervento successivo si ebbe nel 1867 e fu opera di un ministro che svolse in campo scolastico un’importante azione riformatrice: Michele Coppino<sup>6</sup>. In quell’anno vennero emanati nuovi programmi non solo per le scuole classiche ma anche per le tecniche e le normali; mentre quelli relativi alle ultime due furono rinnovati nel decennio

---

5 R. D. n. 1530, 29 ottobre 1863.

6 Michele Coppino (1822-1901) insegnò eloquenza presso l’Università di Torino, di cui divenne rettore nel 1868. Eletto in Parlamento nel 1860 e ininterrottamente riconfermato fino alla sua morte, fu più volte presidente della Camera dei Deputati e ministro della Pubblica Istruzione. Tra le sue iniziative legislative va ricordata in particolare la legge n. 3961 del 15 luglio 1877, che istituiva l’obbligo dell’istruzione elementare.

successivo, i licei conservarono questo impianto fino al 1881. Si trattò di un intervento di vasta portata, sul quale mette conto di soffermarsi: tali programmi introdussero infatti importanti novità<sup>7</sup>. L'insegnamento della storia si articolava su quattro anni, escludendo cioè sia il ginnasio inferiore sia l'ultimo anno del liceo. Novità giunsero pure dalle periodizzazioni: in prima liceo si svolgeva un programma vastissimo che includeva anche parte della storia romana, partendo da Costantino per arrivare alla calata di Carlo VIII<sup>8</sup>; in seconda si andava da Carlo VIII al Congresso di Vienna. Il *terminus ad quem* fissato al 1815 rappresentava un passo indietro rispetto all'avanzamento della materia fino alla più recente contemporaneità che già i programmi Mamiani avevano in qualche modo affermato. Le novità più significative riguardarono però i contenuti. Dopo la sconfitta militare del 1866, una nuova consapevolezza dei reali problemi, ritenuti alla base della debolezza del nuovo stato, indusse a modificare, almeno in parte, i criteri di lettura della storia nazionale. Da qui si manifestò una volontà di voltare pagina rispetto al passato più recente, le cui gesta gloriose, celebrate nei primi anni, apparivano forse un capitolo da chiudere per concentrarsi sul futuro. Mentre veniva espunta buona parte della mitologia sabauda e venivano definitivamente cassate le invettive antiaustriache, già escluse dai programmi del 1863, la stessa vicenda risorgimentale, prima presentata solo sotto forma di brevi cenni, scompariva del tutto. Si confronti questa scelta con quella attuata nel ramo tecnico, dove fin dal 1860 i programmi, che dettavano un corso triennale di storia popolare d'Italia nella scuola tecnica, e un corso biennale di storia e geografia nell'istituto tecnico, arrivarono in entrambi i casi alla contemporaneità, ossia a "Vittorio Emanuele II e il nuovo regno italiano" e "ai nostri giorni": la sincronia tra *res gestae* e *historia rerum gestarum* divenne completa, tanto da essere riconfermata dai nuovi programmi per l'istituto tecnico emanati nel 1864 e nel 1871.

Mentre i precedenti del 1860 offrivano semplicemente l'elenco dei temi da trattare a lezione, senza una cornice interpretativa, i programmi Coppino per i licei furono estremamente minuziosi ed ebbero un'impostazione discorsiva, strutturata in due parti. La prima introduceva le suddivisioni della storia medievale e moderna, mettendo in rilievo alcune fondamentali preoccupazioni pedagogiche. Si ammoniva l'insegnante a evitare campanilismi o "predilezioni regionali", per non rischiare di "fomentare vanità, o peggio, rancori di municipio"; non solo nel trattare la storia italiana, ma anche in rapporto ai paesi stranieri si raccomandava equilibrio: qualora i fatti narrati avessero avuto origine

<sup>7</sup> R. D. n. 1942, 10 ottobre 1867 (Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa* cit., pp. 223-231).

<sup>8</sup> Il punto di partenza era individuato negli ultimi secoli dell'età imperiale, in quanto "Alla metà del IV secolo dell'era volgare né Roma né il mondo romano sono più quelli degli Scipioni, di Cesare, degli Antonini" (cit. in Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa* cit., p. 227): in tale epoca, dunque, la Roma classica era ormai scomparsa, e poteva perciò essere 'inclusa' nel Medioevo.

fuori d'Italia, si raccomandava di considerarli in questo modo “piuttostoché per vanità nazionale torcere l'ordine degli eventi”.

Particolarmente significative, sul piano propriamente storiografico, sono alcune puntualizzazioni contenute nei programmi: tra queste, il lungo indugiare sul formarsi della nazione italiana – a partire da un “volgo disperso e senza nome” – attraverso un processo lento e grandioso che prendeva l'avvio dopo l'anno mille, laddove le indicazioni del 1860 vedevano meccanicamente nelle lotte sostenute da Arduino d'Ivrea una “Manifestazione in Italia di risvegliata nazionalità”. In queste pagine, che hanno il crisma dell'ufficialità, erudizione e pedanteria erano finalmente superate: l'invito a svolgere il discorso storico “non divagando per servire al sincronismo” significava infatti privilegiare, con una ricostruzione di largo respiro, una ‘filosofia della storia’ orientata in questo caso non a rinfocolare un nazionalismo esasperato, bensì a dare una formazione morale all'individuo, dalla quale avrebbe dovuto discendere la sua educazione civile.

La seconda parte era costituita dalle *Avvertenze*, nelle quali veniva raccomandata la lezione a viva voce e deprecata la dettatura dei sunti; i docenti erano quindi invitati a tenere in particolare considerazione, nell'insegnamento della materia, la cronologia degli avvenimenti, la topografia dei luoghi e la stessa “geografia politica”. Allo scopo si raccomandavano carte murali e atlanti storico-geografici: non si dimentichi che l'ordinamento scolastico sanciva l'abbinamento tra l'insegnamento della storia e quello della geografia, affidate allo stesso docente. La vita intellettuale, le arti e le scienze, e in particolare “le condizioni della lingua e della nazionale letteratura” nelle diverse fasi storiche, formavano l'oggetto di apposite lezioni distinte: tra il 1867 e il 1870, infatti, la storia letteraria non venne insegnata dai professori di italiano bensì da quelli di storia<sup>9</sup>, né vi era un'autonoma cattedra di storia dell'arte<sup>10</sup>. Gli insegnanti erano inoltre esortati a tenere in debito conto gli aspetti relativi ad agricoltura, industria, commercio, finanza – attivi-

---

9 D. Ragazzini, *Per una storia del liceo*, in Tomasi (a cura di), *La scuola secondaria in Italia* cit., pp. 163-165; M. Moretti, *L'italiano nei programmi del ginnasio-liceo (1860-1901). Notizie ed osservazioni*, in R. Cremante, S. Santucci (a cura di), *Il canone letterario nella scuola dell'Ottocento. Antologie e manuali di letteratura italiana*, Bologna, Clueb, 2009, pp. 1-47, in particolare pp. 20-21. Per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano, va sottolineato che, lungi dall'adottare un impianto storicista, esso si fondò sulla precettistica (ossia uno studio della letteratura che si basava sulla classificazione degli autori in base ai generi e sull'individuazione delle regole della composizione), la quale rimase dominante nei manuali e nelle antologie scolastiche per tutto l'Ottocento. Il primo ad adottare il metodo storico nei suoi libri di testo, a partire dagli anni '70, fu Adolfo Bartoli: L. Cantatore, *La letteratura italiana sui banchi di scuola. Valori, modelli e antimodelli nelle antologie dell'età liberale*, in *TESEO: Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, diretto da G. Chiosso, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. LXXI-LXXII.

10 Malgrado alcuni tentativi falliti, ispirati da circolari e programmi ministeriali emanati tra il 1900 e il 1904 e rimasti lettera morta, la storia dell'arte fu priva di un insegnamento specifico nelle scuole medie per l'intero periodo considerato. D'altronde, nemmeno a livello universitario, dove si formavano i professori delle scuole, le cose andavano meglio, se nel 1913 si contavano soltanto tre cattedre di storia dell'arte in

tà alla base della prosperità dei comuni italiani del Medioevo finché vennero praticate, ma che furono in seguito abbandonate nel corso di una lunga decadenza da imputare soprattutto agli italiani stessi, degeneri in quanto inattivi e oziosi.

L'avvertenza conclusiva sintetizzava lo spirito sobrio e antiretorico, ma tutt'altro che tacciabile di indifferentismo pedagogico, che animava questi programmi. “Da ultimo il Professore, memore che lo studio della storia dev'essere in sommo grado educativo, [...] lo conformerà in guisa da ispirare disprezzo ed aborrimiento alla colpa, ammirazione alla virtù”. E poiché le forti passioni così suscitate nei giovani difficilmente consentivano l'esercizio equanime della facoltà giudicante, che restava comunque un obiettivo educativo da raggiungere, queste dovevano essere temperate con la devozione “ai principî di sociale giustizia”, superiori a ogni ragione di parte. Né questo bastava: “guarderassi [il docente] dal giudicare gli uomini e le cose passate colle opinioni e peggio colle passioni del presente; si asterrà dal tristo vezzo di lodi e di vituperii prestabiliti a scrittori, a capitani, a principi, a papi, lodi e vituperii che assomigliano troppo al fremito dello schiavo; e farà invece alla libera generazione sentire la dura ma salvatrice parola, che se l'Italia in passato fu serva, debole, dispregiata, la colpa primiera fu degli Italiani; perché i popoli, se non hanno sempre il governo che bramano, hanno pur sempre quello che si meritano”.

Qualificate da un patriottismo saldo ma non aggressivamente nazionalistico, queste pagine segnarono il superamento dei moduli romantici e risorgimentali. Forse è qui, in tale superamento, e nell'invito a guardare in faccia la realtà (come aveva fatto l'anno prima Pasquale Villari nel suo celebre intervento pubblicato sul “Politecnico”<sup>11</sup>) che si possono individuare quelle tracce di positivismo che, pur rilevate da Ugo Spirito, sono peraltro difficilmente riscontrabili, a livello generale, nell'impostazione dei programmi, come è stato giustamente osservato da Simonetta Soldani<sup>12</sup>.

Da queste avvertenze emerge inoltre un quadro non molto lusinghiero del corpo docente, che si ricava per contrasto dagli ammonimenti a esso riservati: i ripetuti motivi rivolti agli insegnanti dimostrano come tra costoro non dovessero mancare i retori che riducevano i quadri storici a occasioni per mostrare la propria abilità declamatoria. Veniva ancora sollevato il problema dei sunti, destinato a restare attuale per lungo tempo, dal momento che molti docenti non utilizzavano alcun manuale. A tale propo-

---

altrettante università italiane (Torino, Bologna, Roma): G. Natali, *L'insegnamento dell'italiano e della storia dell'arte nelle scuole medie*, Genova, Formiggini, 1913, pp. 25-29.

11 P. Villari, *Di chi è la colpa?, o sia La pace e la guerra*, Milano, Tipografia di Zanetti Francesco, 1866. Pubblicato in origine sul “Politecnico”, ora è in P. Villari, *I mali dell'Italia. Scritti su mafia, camorra e brigantaggio*, a cura di E. Garin, Firenze, Vallecchi, 1995, pp. 143-195.

12 Soldani, *Il Risorgimento a scuola* cit., p. 145. Cfr. Bonetta, Fioravanti, *L'istruzione classica: 1860-1910* cit., p. 40.

sito, nel 1875 il ministro Ruggiero Bonghi avrebbe osservato con dispetto che alcuni insegnanti, da lui interrogati durante una delle sue personali ispezioni nelle scuole, gli avevano risposto che non conoscevano alcun testo abbastanza valido da poter essere adottato con profitto per gli studenti<sup>13</sup>.

Nel corso degli anni '70 non emerse alcuna novità riguardante i programmi per i licei. A questa stabilità corrispose però un forte attivismo, a cavallo tra la fine dell'età della Destra e l'inizio di quella della Sinistra, sul tema dei testi adottati, che si manifestò in particolare con l'inchiesta promossa dallo stesso ministro Bonghi, di cui daremo conto più avanti<sup>14</sup>. I programmi Coppino del 1867 rimasero dunque in vigore per quasi un quindicennio. Dopo un intervento effettuato dal ministro De Sanctis nel 1880 e limitato a scuole tecniche e normali, le indicazioni relative ai ginnasi-licei vennero sostituite l'anno seguente da nuove disposizioni emanate dal ministro Guido Baccelli<sup>15</sup>. Il 1881 segnò l'inizio di un decennio contrassegnato da continui interventi di riforma. I programmi firmati da Baccelli modificarono però solo leggermente lo schema adottato nel 1867: venne aggiunto un anno, anticipando lo studio della storia orientale e greca alla terza ginnasio, per dedicare i due successivi alla storia romana. Al liceo si studiava, in prima, la storia medievale, dalla fine del V secolo alla fine del XV, mentre in seconda si arrivava, con una scansione dettagliata, al Congresso di Vienna, a cui doveva seguire una "Esposizione cronologica dei fatti pei quali si apparecchiò e si compì l'indipendenza e la unificazione politica d'Italia". Il Risorgimento entrava così ufficialmente nei programmi di storia per i licei, anche se sotto forma di "esposizione cronologica" e, come tale, 'oggettiva'. Mentre i programmi Coppino del 1867 si fermavano al Congresso di Vienna, quelli voluti da Baccelli giungevano dunque alla proclamazione del Regno d'Italia; pochi anni dopo, i programmi del 1884 firmati nuovamente da Coppino (ne discorreremo tra poco), che rinnovavano le prescrizioni per tutte le scuole secondarie, avrebbero portato il punto di arrivo, per tutti gli istituti, all'annessione di Roma<sup>16</sup>.

---

13 Circolare n. 422, 24 febbraio 1875. Bonghi aveva replicato invitando quei docenti a informarsi meglio, ed eventualmente a compilare essi stessi un manuale.

14 V. *infra*, Parte I, Cap. III.

15 R. D. 16 giugno 1881 (Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa* cit., pp. 258-263).

16 Le scelte operate in Francia negli stessi anni andarono invece in una direzione assai diversa: mentre i programmi in vigore durante la monarchia orleanista si fermavano al 1789, quelli varati con la riforma del 1848 dal ministro Hippolyte Carnot arrivavano al 1815, introducendo nella didattica la rivoluzione e l'impero. Nel 1865, il ministro Victor Duruy assegnò addirittura all'anno di filosofia (l'ultimo delle scuole superiori) lo studio della storia contemporanea dal 1815 al 1851. Tali scelte non mancarono di suscitare aspre polemiche nella stampa francese del tempo: cfr. P. Gerbod, *À propos des manuels d'histoire*, in *Colloque national sur l'histoire et sur son enseignement*, Montpellier, 1984, s. l., CNDP, 1984, p. 101.



Tra il 1881 e il 1884, dunque, i programmi si allungarono fino a coprire interamente la contemporaneità. Tale cambiamento rispecchiò i mutati equilibri politici, con la chiusura della fase della Destra storica e l'avvento alla guida del paese da parte della Sinistra storica. Se la cosiddetta 'sacralizzazione' del Risorgimento prese avvio, per opinione comunemente accettata, dalla 'crisi di fine secolo', è però vero che già l'avvento al potere della Sinistra, nel 1876, segnò una prima svolta nella costruzione del complesso e articolato mito risorgimentale. Gli esponenti di quello schieramento – democratici, garibaldini, mazziniani – avevano un passato di oppositori: allontanandosi nel tempo, quel retaggio divenne oggetto di ripensamento e rielaborazione, anche storiografica. Fu dunque questo il punto di partenza di quella "rincorsa" – per usare l'espressione di Simonetta Soldani – che condusse alle grandi celebrazioni, alle ricorrenze, prove inequivocabili di quella 'fortuna' di cui il Risorgimento avrebbe goduto nel clima culturale attraversato dal nazionalismo prima e permeato dal fascismo poi<sup>17</sup>.

Il definitivo superamento dell'egemonia moderata sul Risorgimento si registrò anche sul versante scolastico: un sintomo significativo fu l'apertura dei programmi al riconoscimento dell'apporto delle diverse componenti politiche nella costruzione dello stato unitario. Soldani, nel suo importante contributo sulla scuola risorgimentale, sottolinea in particolare lo spostamento in avanti del *terminus ad quem* della trattazione fino a includere il processo di formazione dell'Italia unita. Fino a quel momento, in modo a prima vista paradossale, la storia degli eventi rivoluzionari che avevano portato alla nascita del nuovo stato non era stata inclusa nella formazione scolastica impartita ai suoi cittadini. L'unica eccezione furono le scuole tecniche, in cui già dal 1860 il punto di arrivo era rappresentato da "i giorni nostri": questa scelta rispecchiava la tendenza a concentrare nelle scuole classiche i contenuti propriamente culturali e a privilegiare invece nelle scuole di livello inferiore un'impostazione tesa soprattutto alla costruzione del consenso. Si trattava però di un'eccezione più teorica che reale, poiché in quelle scuole la storia – insegnata dagli stessi docenti incaricati delle materie letterarie e priva di un'esplicita attribuzione oraria – subiva nella prassi pesanti riduzioni d'orario, che compromettevano il concreto svolgimento dell'intero programma.

In ogni caso, la netta distinzione tra le scuole secondarie sulla base delle loro diverse finalità continuò a riflettersi sulla modulazione dell'insegnamento storico fino alla fine degli anni '70. L'assenza del Risorgimento dai primi programmi per i licei fu effettivamente "una anomalia"<sup>18</sup>? Probabilmente sì; ma di fronte alla possibilità di interpretazioni conflittuali, e quindi difficilmente gestibili, di quelle vicende (oltretutto affidate a un corpo docente che in molti dei suoi componenti era tutt'altro che allineato ai dettami

---

17 Soldani, *Il Risorgimento a scuola* cit., p. 138.

18 Ivi, p. 143.

del nuovo governo), prevalse tra i moderati della Destra storica un orientamento volto a tenere fuori dalle aule eventuali occasioni di tensione<sup>19</sup>.

I programmi del 1881 combinarono dunque una dettagliata esposizione degli argomenti da trattare a lezione, ancora una volta sulla falsariga dell'indice di un ideale libro di testo, con le istruzioni per lo svolgimento del programma stesso: queste ultime, soprattutto nei passi più significativi, ripeterono alla lettera il dettato dei programmi del 1867. Le scansioni denotarono una considerevole apertura, specialmente per quanto riguardava l'età moderna, alla storia generale d'Europa, che aumentava proporzionalmente il suo spazio rispetto a quella nazionale. Relativamente a quest'ultima si ammonivano nuovamente i docenti, come già nel 1867, a "guardarsi dal fomentare rancori o vanità regionali". Nello stesso tempo, però, a questi ultimi fu lasciata una notevole libertà: riconoscendo che era inevitabile soffermarsi di più su certi argomenti e toccarne solo di sfuggita altri, li si invitava a sceglierli con avvedutezza.

Queste disposizioni vennero sostituite nel 1884 dai nuovi programmi a cui si è già fatto cenno<sup>20</sup>. Per quanto riguardava l'accoglimento della storia risorgimentale, essi confermarono i precedenti: la materia trattata nell'ultimo anno si spingeva fino "ai giorni nostri". Dai testi dei programmi non è però percepibile con nettezza, pur non essendo negata, quella ispirazione a riunire le varie anime del movimento risorgimentale in un grande pantheon, che fu uno degli assi della politica culturale della classe dirigente dopo il 1876<sup>21</sup>. I nuovi programmi emanati dal ministro Coppino, tornato alla Minerva per il suo quinto incarico, non si caratterizzarono però solo per l'ampliamento verso la contemporaneità; al contrario, diedero vita a una vera e propria rivoluzione, nella quale ebbe grande parte l'egemonia culturale della pedagogia positivista che si stava

---

19 Il paragone con la scelta effettuata dopo la seconda guerra mondiale è inevitabile: la Repubblica italiana escluse dai programmi tanto il fascismo quanto la resistenza, destinata a sua volta – anche in questo caso dopo circa un ventennio di decantazione – a essere proposta come mito fondativo del nuovo stato. Alessandro Cavalli ha affrontato questo tema in diversi contributi che documentano, nel periodo successivo alla fine della seconda guerra mondiale e nel contesto scolastico di diversi paesi europei, la difficile gestione di memorie potenzialmente laceranti, comparando le diverse soluzioni adottate. Gli eventi traumatici della storia nazionale, spiega Cavalli, dividono anche la microsocietà della classe scolastica, introducendo un conflitto potenziale tra la memoria familiare e la memoria storica. Ciò che ha lacerato la coscienza nazionale appare pertanto di difficile traduzione didattica. Di fronte a ciò, la proposta del sociologo è quella che egli stesso definisce "strategia del riconoscimento e della riproduzione delle controversie". Adottare questa strategia non significa però, secondo Cavalli, abbracciare il relativismo e porre tutti i valori sullo stesso piano, bensì richiamarsi alla più alta lezione weberiana. Cfr. in particolare A. Cavalli (a cura di), *Insegnare la storia contemporanea in Europa*, Bologna, il Mulino, 2005, p. 26 sgg.

20 R. D. n. 2737, 23 ottobre 1884 (Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa* cit., pp. 267-282).

21 Cfr. W. Maturi, *Interpretazioni del Risorgimento: lezioni di storia della storiografia*, Torino, Einaudi, 1962.

affermando appunto in quegli anni: Pasquale Villari fu l'ispiratore dei programmi del 1884, mentre nel 1888 Aristide Gabelli firmò quelli per le elementari. Seguendo il modello tedesco, su proposta di Villari, venne istituito il metodo ciclico, che comportava la ripetizione dello studio delle epoche storiche secondo due livelli differenziati in base alle capacità intellettuali dei discenti: si applicò cioè il principio di “dosare il grado di difficoltà degli insegnamenti al livello degli alunni, alzandolo con il progredire delle loro capacità”<sup>22</sup>. Il primo ciclo veniva impartito nel ginnasio dove, dalla terza alla quinta, si studiavano storia greca, storia romana, storia d'Italia dal 476 al 1870. Al liceo si ripeteva il corso triennale ma con un maggiore approfondimento, secondo il seguente schema: storia antica orientale, greca e romana; storia dell'impero romano negli ultimi due secoli e storia del medio evo; storia moderna (da Carlo VIII all'epoca corrente).

A quelle pedagogiche si accompagnarono – in misura certo non inferiore – altre preoccupazioni, di carattere sociale: la riforma mirava infatti a evitare che gli studenti che si fermavano alla licenza ginnasiale terminassero gli studi senza aver appreso alcunché degli avvenimenti più recenti. L'utilità della storia per questo tipo di finalità educativa era ormai fuori questione.

Poco tempo dopo, nel 1887, finì l'era di Depretis e iniziò quella di Crispi: Michele Coppino lasciò l'incarico di viale Trastevere a Paolo Boselli e, dopo soli quattro anni, l'impostazione sancita nel 1884 venne radicalmente messa in discussione. Con le nuove disposizioni del 1888, Boselli diede una diversa interpretazione del metodo ciclico<sup>23</sup>. Pur condividendo i presupposti che avevano motivato la sua introduzione quattro anni prima, ne accentuò il carattere patriottico a scapito di quello culturale. Il primo dei due cicli in cui si articolava l'insegnamento storico – impostato da Coppino e Villari come “compendioso” ed “elementare”, ma comunque culturalmente valido – venne ora impoverito. Esso fu destinato al ginnasio inferiore, che dal 1876 rilasciava una licenza con valore legale di titolo di studio. Fatto iniziare in prima ginnasio, durava tre anni e proponeva una “storia d'Italia per via di facili racconti e biografie”: in pratica lo stesso che dal 1860 si insegnava nella scuola tecnica e dal 1861 in quella normale. Boselli – che non era riuscito a far approvare il suo progetto di fusione del ginnasio inferiore e della scuola tecnica in una scuola media unica<sup>24</sup> – avvicinò i due istituti rendendone simili materie e programmi, ancora una volta con disposizioni amministrative. Le distanze tra i programmi di storia – molto forti nei corsi superiori dei diversi istituti – si ridussero

22 Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale* cit., p. 199.

23 R. D. n. 5745, 24 ottobre 1888 (Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa* cit., p. 298).

24 Il dibattito sulla scuola media unica ebbe inizio circa un secolo prima della sua effettiva attuazione: già nel 1865 il filosofo e uomo politico Giovanni Maria Bertini aveva avanzato una proposta di legge in tal senso. I progetti si susseguirono nel corso dei decenni senza però approdare a un esito favorevole. Si veda F. Sisinni, *La scuola media dalla legge Casati ad oggi*, Roma, Armando, 1969, pp. 7-57.

sensibilmente, per quanto riguardava i corsi inferiori, già a partire dal 1867 grazie all'azione del ministro Coppino. Quel genere di storia patria, di tipo biografico e anedddotico, una storia-racconto semplificata, fu estesa al ginnasio inferiore appunto nel 1888. È forse questo il momento in cui una valenza di educazione civica intesa in senso moderno – non più quella incarnata dal patriottismo risorgimentale – entrò nelle scuole medie. Contemporaneamente essa fece la sua comparsa nelle elementari, dove fino ad allora era risultato dominante un tono insieme paternalistico e patriottico<sup>25</sup>. Rimasero sostanzialmente ancora immuni i livelli superiori dell'istruzione scolastica, in particolare quella liceale, il cui profilo – a prescindere dall'impostazione che i singoli autori davano ai propri testi – si mantenne relativamente libero da condizionamenti politici, vedendo anzi ribadito il valore liberale e disinteressato della cultura storica all'interno del momento educativo.

La periodizzazione adottata per il secondo ciclo – pur condividendo, in quanto a suddivisione della materia per ciascun anno, la stessa impostazione dei programmi del 1860 – risultò decisamente innovativa. Quarta e quinta ginnasio: storia greca e storia romana; prima, seconda e terza liceo: storia medievale dal 476 al 1492, moderna dal 1492 al 1748 e contemporanea dal 1748 al 1878. L'ultimo anno del liceo era ormai definitivamente riguadagnato: il programma prevedeva che fosse interamente dedicato alla storia contemporanea, separata da quella moderna (mentre, al contrario, la proposta di creare cattedre universitarie di storia del Risorgimento continuò a suscitare fortissime perplessità). Cambiò anche il modo in cui i programmi erano presentati: secche indicazioni cronologiche sostituirono le particolareggiate istruzioni. I programmi cessarono di essere prescrittivi: fu una variazione notevolissima, segno di un netto cambiamento rispetto a un sistema basato su indicazioni minuziose, che non aveva subito modifiche nel passaggio dalla Destra alla Sinistra.

Nemmeno questi programmi, però, restarono a lungo in vigore: la continuità amministrativa non fu mai una costante nella storia unitaria, incluso il campo dell'istruzione pubblica. Nel 1891 il titolare del dicastero divenne Pasquale Villari, uno dei maggiori intellettuali italiani e sicuramente uno degli storici più autorevoli, benché proprio in quegli anni il suo magistero cominciasse a venire messo fortemente in discussione<sup>26</sup>. Nello stesso anno il ministro emanò nuovi programmi<sup>27</sup> che smantellarono i precedenti voluti da Boselli solo tre anni prima. Il principale bersaglio fu il corso ginnasiale inferiore di storia patria, che nella relazione Lanzani, una sorta di messa a punto teorica della revisione suc-

---

25 Sui programmi ministeriali per le scuole elementari emanati nel 1888, le cui *Istruzioni generali* vennero redatte da Aristide Gabelli, v. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale* cit., pp. 93-101.

26 Si veda B. Croce, *La storia ridotta sotto il concetto generale dell'arte*, Napoli, 1893.

27 R. D. n. 695, 11 ottobre 1891 (Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa* cit., pp. 315-320).

cessivamente attuata da Villari, era indicato come inutile<sup>28</sup>. Quella storia trasmessa “per via di facili racconti e biografie” non poteva che apparire, agli occhi di storici positivisti come appunto il direttore generale del Ministero, Francesco Lanzani, già allievo di Villari, priva di dignità scientifica e dunque da cancellare. Il nuovo testo, scaturito da tali premesse, abolì pertanto l'insegnamento di storia patria nel ginnasio inferiore.

Abbandonata l'idea di due cicli, in cui il secondo doveva essere la ripetizione più criticamente fondata del primo, Villari mantenne la storia nei cinque anni del ginnasio-liceo, modificando però le periodizzazioni adottate nel triennio: 476-1313 in prima liceo, 1313-1559 in seconda, 1559-1870 in terza. Questa diversa articolazione cronologica, che penalizzava fortemente lo spazio destinato alla storia più recente, fu il frutto dell'applicazione coerente del presupposto da cui muoveva l'operazione villariana, cioè la restaurazione dei contenuti classicistici del ginnasio-liceo. In sostanza, “egli ridusse di nuovo a poco più di una formalità la presenza della storia contemporanea al liceo”<sup>29</sup>. Era in fondo una scelta anacronistica: l'evoluzione della scuola nel XIX secolo aveva registrato la conquista di uno spazio per la storia, esclusa o confinata, negli antichi collegi, a supporto dello studio delle lingue e delle letterature classiche; quella che si era imposta tra le nuove materie era principalmente la storia moderna, e moderna in quanto nazionale.

La fase villariana fu però soltanto una parentesi brevissima: nel 1892 i ginnasi-licei ricevettero nuovi programmi, voluti dal suo successore, il ministro Ferdinando Martini<sup>30</sup>. Quest'ultimo ripristinò in gran parte le periodizzazioni e la suddivisione per anni adottate da Boselli, restituendo spazio alla storia più recente. In vigore fino al 1923, lo schema previsto per il triennio fu il seguente: 476-1313, 1313-1748, 1748-“giorni nostri”. La discesa in Italia di Enrico VII del Lussemburgo e la pace di Aquisgrana furono individuate come date-cardine, rafforzando in tal modo la tendenza ad assegnare uno spazio maggiore allo studio della storia più recente: riportando dal 1559 al 1748 il punto d'arrivo del programma del secondo anno, si ampliò nell'ultimo la parte dedicata alle vicende contemporanee, rendendo così meno improbabile il completamento del programma.

Nel testo di Martini scomparvero inoltre le minuziose indicazioni villariane, a favore di una schematicità forse eccessiva. I nuovi programmi – come quelli del 1884 e del 1888 – si limitarono infatti a fornire scarse indicazioni cronologiche con l'intento di privilegiare l'autonomia didattica dell'insegnante, forse facendo tesoro anche della breve esperienza di docente vissuta in gioventù dallo stesso ministro<sup>31</sup>.

28 *Relazione a Sua Eccellenza il Ministro della Pubblica Istruzione*, “Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione”, 1891, parte III, n. 13, 21 ottobre, pp. 612-620.

29 Soldani, *Il Risorgimento a scuola* cit., p. 158.

30 R. D. n. 690, 5 ottobre 1892 (Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa* cit., p. 322).

31 F. Martini, *La mia carriera di insegnante*, “Il Secolo”, 7 marzo 1926.

Martini non volle però richiamare in vita il corso di storia nel ginnasio inferiore. A parte questo aspetto, il suo fu l'intervento definitivo: pochi anni dopo, nel 1899, sarebbe toccato a un altro ministro, Guido Baccelli, completare lo smantellamento dell'impostazione voluta da Villari e ripristinare – con una semplice circolare, a metà dell'anno scolastico – l'insegnamento della storia nel ginnasio inferiore, non essendo, a suo avviso, “lecito che i giovanetti escano dalle scuole ginnasiali affatto digiuni dei più importanti avvenimenti della nostra storia”, la quale “deve avere tanta parte nell'educazione nazionale”<sup>32</sup>.

Questo rappresentò l'ultimo intervento normativo, al termine di una fase convulsa nella quale i programmi vennero individuati come “il luogo privilegiato di un riformismo parziale, praticamente senza spese e senza troppe e troppo alte ambizioni”<sup>33</sup>. L'intensificarsi di rinnovati tentativi di riforma della scuola nel primo decennio del Novecento – nessuno dei quali destinato ad andare in porto, a eccezione dell'effimero liceo moderno istituito nel 1911 – segnò un esito opposto: il blocco delle modifiche ai programmi, rimasti immutati durante il primo quarto del XX secolo.

Con il trapasso al nuovo secolo, il dibattito più significativo ruotò attorno al lavoro della Commissione reale, istituita nel 1906 con lo scopo di proporre una riforma complessiva dell'ordinamento degli studi secondari; essa però non poté giungere a un risultato unitario. In polemica con l'indirizzo assunto dalla Commissione, due dei suoi membri, Alfredo Galletti e Gaetano Salvemini, si dimisero e pubblicarono nel 1908 – in opposizione al testo della Commissione, uscito l'anno dopo – un ponderoso volume, *La riforma della scuola media*<sup>34</sup>. Per quanto concerneva la didattica della storia, vi veniva suggerito l'insegnamento regressivo (un metodo già sperimentato per iniziativa di Baccelli dal 1883 al 1890 nelle scuole normali, che consisteva nel partire dall'epoca più recente e procedere a ritroso) e l'abbinamento con la filosofia<sup>35</sup>. Riguardo a quest'ultima proposta, Salvemini ebbe parole di rammarico molti anni dopo, in un articolo, notissimo, del 1952<sup>36</sup>. A tale proposito, utilizzare quell'articolo (come talvolta è stato fatto) per ricostruire un'immagine complessiva del Salvemini riformatore della scuola significherebbe fare un torto allo studioso pugliese che, in quanto uomo di straordinaria levatura intellettuale, ritornò criticamente e più volte sul proprio pensiero e sulle proprie posizioni nel corso di un lungo e complesso percorso esistenziale; a ciò contribuì indubbiamente anche il suo intenso attivismo politico e culturale. Non di rado si appiattisce

---

32 Circolare n. 1, 3 gennaio 1899 (Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa* cit., p. 333).

33 Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa* cit., p. 47.

34 A. Galletti, G. Salvemini, *La riforma della scuola media*, Milano-Palermo-Napoli, Sandron, 1908 (ora in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi e B. Finocchiaro, Milano, Feltrinelli, 1966).

35 Ivi, pp. 528-544.

36 G. Salvemini, *Insegnamento della storia*, in Id., *Scritti sulla scuola* cit., pp. 739-756.

la figura di Salvemini concentrandosi sul secondo dopoguerra, quando svolse il ruolo di commentatore autorevole e rispettato ma ormai estraneo a ogni partecipazione attiva nella revisione concreta dei meccanismi didattici; sarebbe invece opportuno approfondire maggiormente i vari aspetti dell'attività multiforme, e qualche volta contraddittoria, che egli svolse nel primo quindicennio del secolo, dando il giusto rilievo alle originali innovazioni da lui proposte nel 1908. Una di queste, per esempio, si spingeva fino all'ipotesi di abolire la cattedra specialistica di italiano: mentre l'addestramento a pensare e a scrivere nella lingua nazionale doveva essere compito di tutte le materie, i contenuti specifici della storia letteraria (ampiamente sfrondata delle parti meno rilevanti) potevano essere esposti dall'insegnante di storia, la cui importanza sarebbe stata enormemente rafforzata.

I conflitti, le tensioni sociali, la crisi finale del regime liberale, eroso – dall'irrompere del nazionalismo e del socialismo, che si aggiungevano alla mai risolta questione cattolica – nei presupposti della sua cultura politica non meno che nella sua base sociale, resero impossibile elaborare una mediazione culturale sufficientemente condivisa: nei meandri dei percorsi burocratici e parlamentari non si realizzarono perciò né grandi riforme né piccoli aggiustamenti. Anche i programmi, a loro volta, non subirono più alcuna modifica.





### III. Il controllo amministrativo sui libri di testo

I programmi ministeriali, concepiti come uno strumento di indirizzo dell'insegnamento, furono oggetto, come si è visto, di continui interventi legislativi. Dovendo confrontarsi con un personale docente assai eterogeneo e non sempre affidabile, "fatto di preti spretati e di Padri ossequienti a Roma, di fedeli servitori dei passati regimi e di accesi 'patrioti'"<sup>1</sup>, nonché di molti insegnanti sprovvisti di lauree e di abilitazioni<sup>2</sup>, il Ministero stabilì mediante i programmi alcune linee fondamentali alle quali attenersi. Ciò non bastò comunque a garantire che l'insegnamento fosse effettuato secondo i criteri prestabiliti, essendo tutt'altro che facile controllare che i programmi venissero realmente seguiti. Divenne perciò importante che i docenti adottassero e utilizzassero un libro di testo e che questo fosse un 'buon' libro. Questo spiega la ragione per cui l'esercizio del controllo sui manuali sia sempre stato considerato una responsabilità politica di notevole rilievo e come tale sia stato oggetto di interesse da parte di numerosi ministri: nell'epoca considerata, lo strumento principale per effettuare tale controllo avrebbe dovuto essere il Consiglio superiore della pubblica istruzione. È pertanto opportuno considerare più da vicino la natura e le competenze di questa importante istituzione<sup>3</sup>.

---

1 Soldani, *Il Risorgimento a scuola* cit., p. 143.

2 Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale* cit., pp. 146-171; M. Raicich, *I libri per le scuole e gli editori fiorentini del secondo Ottocento*, in I. Porciani (a cura di), *Editori a Firenze nel secondo Ottocento*, Atti del convegno, 13-15 novembre 1981, Gabinetto scientifico letterario G. P. Vieusseux, Firenze, Olschki, 1983 (ora in M. Raicich, *Di grammatica in retorica*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996, pp. 43-88). Si veda anche il quadro generale offerto da A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana. Dal 1700 alle soglie del Duemila*, Firenze, La Nuova Italia, 1981 (1959).

3 G. Ciampi, *Il governo della scuola nello Stato post-unitario. Il consiglio superiore della pubblica istruzione dalle origini all'ultimo governo Depretis*, Milano, Comunità, 1983; G. Ciampi, C. Santangeli (a cura di), *Il Consiglio superiore della pubblica istruzione, 1847-1928*, in *Fonti per la storia della scuola*, vol. II, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici, 1994. In appendice a quest'ultima opera è pubblicato un breve profilo di ciascuno dei membri di questo consesso. Ne fecero parte, nel corso del periodo preso in considerazione, diversi storici: Michele Amari, Nicomede Bianchi,

Nato nel 1848 nel Regno di Sardegna nell'ambito delle disposizioni della legge Bon Compagni<sup>4</sup>, insieme al Ministero della Pubblica Istruzione, sulle ceneri del Magistrato per le Riforme, organo sabauda di controllo del sistema scolastico<sup>5</sup>, e riconfermato dalle disposizioni firmate nel 1855 da Giovanni Lanza, il Consiglio superiore della pubblica istruzione ricevette una definitiva sistemazione con la legge Casati. Anche in questo, come in altri casi, le scelte effettuate e rese esecutive con tale legge rimasero in vigore per l'intera età liberale e oltre, segnando profondamente la scuola italiana<sup>6</sup>. L'articolo 10 della legge Casati, che prescriveva i compiti del Consiglio superiore della pubblica istruzione, stabilì che, tra le altre sue competenze, esso "esaminasse e proponesse all'approvazione del Ministro i libri e i trattati destinati alle pubbliche scuole e i programmi d'insegnamento". L'importanza di tale attribuzione fu sempre tenuta ben presente dall'esecutivo. Tra il Consiglio superiore e il Ministero della Pubblica Istruzione si stabilì una dialettica non sempre efficace e feconda, che tuttavia costituisce un momento importante nella storia della politica dell'istruzione in Italia. Occorre inoltre rimarcare l'esistenza di un'intricata trama di rapporti che non vide il Consiglio superiore della pubblica istruzione come unico interlocutore del Ministero: per iniziativa di quest'ultimo, vennero istituite in più occasioni (la prima volta già nel 1852) commissioni apposite per i libri di testo, composte da personaggi esterni al Consiglio, sul cui operato la documentazione spesso tace già a partire da pochissimo tempo dopo la loro attivazione. Simili sovrapposizioni di organi decisionali determinarono conflitti di competenza, ampiamente denunciati, che in diversi momenti furono responsabili di una paralisi del lavoro – complesso e sfibrante e, come si vedrà, destinato comunque a incepparsi assai spesso – attinente al controllo dei libri di testo. La storia ricostruita in queste pagine è una somma di tentativi andati a vuoto, iniziative avviate e smarritesi per via senza conclusione alcuna: il confrontarsi di idee strategiche diverse e contrastanti, messe all'ordine del giorno in rapida successione, e il concorrere di svariate istituzioni burocratiche produssero pochi risultati concreti. La

---

Amedeo Crivellucci, Gaetano De Sanctis, Giuseppe Ferrari, Ernesto Monaci, Ettore Pais, Ercole Ricotti, Pasquale Villari (che ne fu anche vicepresidente, prima di assumere l'incarico di ministro) e Gioacchino Volpe.

<sup>4</sup> V. *supra*, Cap. I.

<sup>5</sup> G. Ricuperati, *Per una storia del Magistero delle arti (1720-1798)*, in I. Lana (a cura di), *Storia della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Torino*, Firenze, Olschki, 2000, pp. 3-30.

<sup>6</sup> Le principali innovazioni relative al Consiglio superiore della pubblica istruzione vennero dalla riforma Berti, nel 1866, che in pratica smantellò il consiglio sostituendolo con tre comitati per l'istruzione primaria, secondaria e universitaria, ma che rimase in vigore appena un anno, dopodiché venne ripristinata la legge Casati, in un'ottica di riconferma della prevalenza dell'esecutivo rispetto ai tecnici; e dall'inserimento di parlamentari, accanto ai tecnici, nel 1909 sotto il governo Giolitti, dopo che dal 1881, per effetto della legge Baccelli, i membri non erano più esclusivamente di nomina regia, ma venivano in parte eletti dal mondo della scuola e della ricerca. Se si eccettuano questi parziali mutamenti, la sua fisionomia e le sue competenze rimasero sostanzialmente le stesse fino all'inizio del regime fascista, che ne modificò progressivamente struttura e finalità sottoponendolo sensibilmente all'esecutivo.

vicenda della valutazione dei manuali va inquadrata anche come un caso di studio sulla centralizzazione amministrativa della scuola italiana e dei suoi esiti: in una materia così delicata la massima dell'accentramento, tenacemente perseguita dall'amministrazione pubblica nel suo complesso e da quella scolastica in particolare, risultò infatti impossibile da applicare.

Concretamente, il compito del Consiglio superiore della pubblica istruzione era quello di decidere se i manuali esistenti potessero o no essere adottati e usati in classe, e se alcuni fossero meritevoli di una particolare segnalazione. All'interno del Consiglio stesso ci furono comunque dibattiti sulle modalità di attuazione delle proprie prerogative. Già la legge Bon Compagni, che lo istituì, aveva attribuito al Consiglio superiore della pubblica istruzione il compito di "esaminare ed approvare i libri ed i trattati che dovranno servire al pubblico insegnamento". Questo significava che la scelta dei libri, che non spettava ai singoli docenti ma "ai consigli collegiali e ai direttori degli studi"<sup>7</sup>, doveva essere effettuata all'interno dell'elenco dei testi "approvati" dal Consiglio stesso. Veniva dunque a cadere, almeno in linea di principio, il criterio – seguito fino ad allora – dell'adozione di testi specifici per ogni materia che venivano poi obbligatoriamente utilizzati in tutte le scuole. Si faceva strada al suo posto la prassi di consentire la scelta tra opere diverse, fidando nel beneficio che la concorrenza regolata tra autori ed editori avrebbe prodotto alla scuola.

Tale auspicio si accompagnò però al costante lamento sulla carenza di buoni libri. Il Consiglio superiore della pubblica istruzione sottolineò questo problema nel 1852 in una relazione al ministro Carlo Farini<sup>8</sup>. Quest'ultimo se ne fece carico istituendo immediatamente una commissione. Nell'udienza regia del 23 aprile 1852, il ministro espose la situazione, rammentando che non si era ancora provveduto a fornire di buoni libri le scuole, carenza avvertita in modo ancora più urgente dopo l'introduzione dei collegi nazionali<sup>9</sup>. Opposta era la situazione all'università, dove i libri di testo erano stati aboliti dallo stesso ministro Farini, il quale era convinto che nell'ambito dell'istruzione universitaria "il libro ufficiale, anziché allenare la mente dei giovani che si travagliano verso le ardue cime del sapere, la snerva adagiandola nei morti e determinati confini della morta parola, la quale si affida alla memoria, senza che se ne cibi e avvivi lo spirito. All'incontro negli studi elementari, e negli altri che si dicono secondi, è mestieri che la tenera mente dei fanciulli che nulla sanno, e l'ingegno degli adolescenti che comincia ad aprirsi ai primi raggi del vero e del bello, trovino nei libri una guida sicura che li

7 L. Cantatore, "Scelta, annotata e ordinata" cit., p. 20.

8 G. Chiosso, *Un catalogo scolastico di metà Ottocento. La Tipografia Sebastiano Franco*, in Id. (a cura di), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000, pp. 115-116.

9 R. Berardi, *Scuola e politica nel Risorgimento: l'istruzione del popolo dalle riforme carlalbertine alla legge Casati (1840-1859)*, Torino, Paravia, 1982, p. 9 sgg.

sostenti ad ogni passo, e li regga nel cammino segnato e prefisso”. A ciò si aggiungeva il fatto che “nascerrebbe troppa confusione se all’arbitrio degli insegnanti fosse lasciata la gradazione dell’istruzione da impartire, e la scelta del metodo con cui le prescritte materie si insegnano”. Allo scopo di selezionare i testi migliori per le scuole, il ministro nominò pertanto una commissione: ne fecero parte dieci membri, tra i quali Amedeo Peyron, Domenico Capellina, Giovanni Antonio Rayneri, Domenico Berti ed Ercole Ricotti. A quali criteri avrebbero dovuto attenersi? I libri, spiegava il ministro, avrebbero dovuto essere valutati in primo luogo per i loro contenuti morali e religiosi, e poi “rispetto ai principi politici, i quali si fanno facile strada segnatamente nelle trattazioni storiche e filosofiche”<sup>10</sup>.

Un ulteriore documento che testimonia tale indirizzo è la relazione, risalente all’agosto 1855, redatta da una nuova Commissione per i libri di testo nominata al proprio interno dal Consiglio superiore. Dalla relazione emergeva la volontà di perseguire la politica dell’*approvazione* dei testi abbandonando quella dell’*adozione*, ossia l’imposizione diretta di una determinata opera<sup>11</sup>. L’opera di controllo sulla manualistica doveva dunque attuarsi prevalentemente tramite l’esame dei testi già pubblicati, i quali potevano essere approvati o respinti. La funzione dell’approvazione dei libri di testo (attribuita al Consiglio in via esclusiva dalla legge Bon Compagni e in seguito, nel 1855, vincolata al *placet* definitivo del ministro) veniva espletata sottoponendo al ministro relazioni scritte. A partire dal 1861, però, la mole di lavoro crebbe immensamente, perché non si trattò più di controllare i libri di testo delle scuole del solo regno sardo, ma di quelle dello stato unitario. Di fronte alle difficoltà incontrate, da parte dei vertici dell’istruzione si iniziò a riflettere sulle modalità per rendere più efficiente il meccanismo di verifica e di selezione dei testi scolastici. Negli anni a venire l’articolo 10 della legge Casati fu pertanto oggetto di diverse interpretazioni, che resero ancora più complicata l’azione del Consiglio superiore. Prese l’avvio una dinamica alterna di accentramento e di decentramento che, nei decenni seguenti, tra pause e accelerazioni, ridisegnò il meccanismo di controllo e approvazione dei manuali che circolavano nelle scuole.

---

<sup>10</sup> “Gazzetta piemontese”, 24 aprile 1852.

<sup>11</sup> Cantatore, *“Scelta, annotata e ordinata”* cit., p. 22. Ciò non toglie che il ministro commissionasse a taluni autori dei testi, che poi venivano approvati. Uno dei primi testi realizzati su ‘ordinazione’ fu la *Antologia italiana* di Domenico Capellina, a testimonianza di quale fosse l’importanza attribuita agli studi linguistico-letterari già nel decennio di preparazione in Piemonte (dove si lamentava la “scarsa conoscenza dell’italiano” da parte degli studenti: ivi, p. 23, nota 17) e poi come strumento di unificazione nazionale dopo il 1860. Come vedremo in seguito, il meccanismo dell’incarico diretto sarebbe stato applicato anche ai manuali di storia: v. *infra*, Parte II, Cap. III.1.

La realtà scolastica dell'Italia unita, intanto, assumeva i contorni di un quadro in rapido mutamento. Da parte di editori e autori giungevano richieste di approvazione sempre più numerose. In questo contesto, per la prima volta dopo l'unificazione, su sollecitazione del ministro Terenzio Mamiani venne posta la questione della scelta fra la preferenza da accordare a un testo unico e il mantenimento della pluralità di opzioni: il quesito fu affrontato dal Consiglio superiore della pubblica istruzione e venne risolto riaffermando il principio per cui "illiberale sarebbe prescrivere per le scuole di tutta la nazione il medesimo libro"<sup>12</sup>. Benché il tema riemergesse in seguito, suscitando un dibattito assai intenso, in particolare per quanto riguardava le scuole elementari, la decisione di adottare un testo unico non fu mai assunta: il dilemma fu infine risolto – entro un quadro in cui però le garanzie costituzionali erano state sospese – durante il fascismo.

Una prima significativa svolta giunse con Francesco De Sanctis, per la prima volta alla guida della Minerva dal marzo 1861 al marzo 1862. La sua proposta, inserita in un più vasto disegno di decentramento dell'amministrazione scolastica, tentò di avviare un decentramento anche nella scelta dei manuali – pur conservando al Consiglio superiore della pubblica istruzione un ruolo importante, su cui torneremo – mediante la facoltà concessa ai docenti, "riuniti in consiglio sotto il Preside", di scegliere i libri che volevano. Il momento era però evidentemente prematuro: si giunse così nello stesso 1862 all'istituzione, ad opera di un nuovo ministro, Carlo Matteucci, di una commissione esterna al Consiglio, con l'obiettivo di valutare i libri di testo per le scuole secondarie classiche<sup>13</sup>. La Commissione Matteucci, che venne fortemente osteggiata dal Consiglio superiore<sup>14</sup>, lavorò poco e fu sciolta dal suo successore, Michele Amari, dopo pochi mesi. Costui riprese la politica desantisiana favorevole al decentramento: egli infatti stabilì, con una decisione gravida di conseguenze future, che i Consigli scolastici provinciali decidessero autonomamente in prima istanza sugli elenchi di libri da utilizzare nelle scuole di loro competenza; al Consiglio superiore della pubblica istruzione sarebbe rimasta la facoltà di rivedere tali elenchi e di eliminare da essi le opere eventualmente non adatte.

Con ciò si aprì tuttavia un conflitto di ordine procedurale. In primo luogo le opere indicate dal Consiglio superiore come particolarmente meritevoli rimanevano sconosciute mentre altre, assai meno valide, godevano di un più vasto riscontro; inoltre, lo stesso dettato legislativo che affidava al Consiglio superiore l'approvazione dei libri di testo veniva disatteso, in quanto il Consiglio stesso veniva scavalcato dai livelli decisionali locali. Un ulteriore, più radicale conflitto si presentò in tutte le occasioni in cui il ministro diede mandato a una commissione apposita di operare in riferimento alla

---

12 Ivi, p. 41.

13 Ciampi, Santangeli, *Il Consiglio superiore della pubblica istruzione* cit., p. 180.

14 Ciampi, *Il governo della scuola* cit., pp. 163-166.

scelta dei testi: commissioni analoghe a quella voluta da Matteucci furono create anche negli anni successivi. Va però ricordato come anche da parte dello stesso Consiglio vi fossero gravi omissioni nello svolgere il proprio compito statutario: di fatto, “nel corso degli anni Sessanta il Consiglio superiore continua di tanto in tanto ad ascoltare relazioni su singoli testi proposti alla sua approvazione, ma non compie un esame esaustivo del materiale librario giacente da tempo nei suoi uffici in attesa di giudizio”<sup>15</sup>. Tra le cause, vi era il fatto che ogni volta che affrontava il problema dei libri di testo, il Consiglio superiore si perdeva in questioni procedurali<sup>16</sup>. Le cose sembrarono cambiare quando, nel dicembre 1865, il Consiglio superiore della pubblica istruzione si trasferì a Firenze e nominò immediatamente una commissione per l’esame dei libri scolastici, composta da cinque suoi membri, che “si sarebbe riunita ogni due mesi ed avrebbe dato comunicazione sommaria dei propri lavori al Consiglio”<sup>17</sup>. Anche in questo caso, tuttavia, mancano riscontri documentali che mostrino i frutti concreti del lavoro dei commissari<sup>18</sup>.

Un ennesimo rallentamento si ebbe dopo questa data, quando il ministro Domenico Berti, titolare alla Minerva dal 31 dicembre 1865 al 17 febbraio 1867, decretò in pratica lo smantellamento del Consiglio superiore della pubblica istruzione, con un provvedimento datato 6 dicembre 1866. Esso venne però ripristinato dal ministro Michele Coppino, con un Regio Decreto del 22 settembre 1867<sup>19</sup>. A questo punto si ebbe una svolta nella complessa vicenda che stiamo ricostruendo. Il nuovo regolamento interno, datato 13 dicembre 1867, sancì che il Consiglio superiore avrebbe eletto nel proprio seno tre commissioni, una delle quali, formata da cinque membri, doveva occuparsi dell’esame dei libri scolastici. Da questa commissione giunsero finalmente quei criteri regolativi la cui assenza aveva paralizzato ogni decisione relativa ai manuali. Tali criteri, e l’azione che essi ispirarono, ebbero l’effetto di “condurre a compimento il processo di decentramento amministrativo, ossia di allargamento alla periferia delle facoltà decisionali, che Francesco De Sanctis aveva avviato nel 1861”<sup>20</sup>. Applicando la delega ai consigli scolastici provinciali in materia di approvazione dei libri di testo, stabilita con il R. D. 21 novembre 1867, articolo 21, il Consiglio superiore stabilì infatti che avrebbe esaminato non più tutti i testi per le scuole, ma solo quelli che avessero già ottenuto l’approvazione dei

---

15 Cantatore, *“Scelta, annotata e ordinata”* cit., p. 43.

16 Ivi, pp. 39, 45.

17 Ciampi, *Il governo della scuola* cit., pp. 97-98.

18 Cantatore, *“Scelta, annotata e ordinata”* cit., p. 46.

19 Ciampi, *Il governo della scuola* cit., p. 102.

20 Cantatore, *“Scelta, annotata e ordinata”* cit., p. 50.

consigli scolastici provinciali<sup>21</sup>. Il suo compito, limitato entro confini più certi, avrebbe dovuto svolgersi con maggiore e più concreta solerzia.

La nuova normativa capovolse l'impostazione voluta dalla legge Casati. Da allora, infatti, la scelta fu affidata in prima istanza (ma, in pratica, anche in via definitiva, per l'incapacità, o impossibilità, di pronunciarsi da parte del Consiglio superiore della pubblica istruzione) ai consigli scolastici provinciali. A questi ultimi, nella rigida struttura burocratica che secondo il disegno della legge Casati formava l'asse portante della scuola italiana, furono del resto assegnate importanti prerogative. Il decentramento portò infatti con sé una più ampia libertà nella scelta dei manuali scolastici<sup>22</sup>. Esso però segnò anche un ulteriore aumento della proliferazione dei libri per la scuola, non sempre di grande qualità. Il fiume di testi pubblicati (in molti casi si trattava di opere abborraciate, addirittura poco più che semplici appunti di lezione che taluni professori portavano dal tipografo) fu davvero imponente. Solo una piccola parte rimaneva in adozione per più anni, gli altri venivano sopraffatti dalle mode o da svariati altri fattori: "per la produzione più tipicamente locale, nei lunghi decenni in cui la prima scelta era affidata al consiglio scolastico provinciale, bastava che nel suo seno mutasse la maggioranza, che un nuovo autore, più dotato di influenze e di aderenze politiche si facesse avanti e scalzasse l'autore del vecchio testo o che questo morisse, e una determinata opera, dopo una vita intensa e fugace, spariva rapidamente di circolazione"<sup>23</sup>.

Proprio questa improvvisa e smodata crescita della produzione editoriale fu oggetto di attenzioni preoccupate da parte del ministro Ruggiero Bonghi. Rimasta sotto traccia a partire dal trasferimento della capitale a Roma, la questione dei libri di testo tornò d'attualità quando Bonghi divenne titolare del dicastero. Insediatosi alla Minerva il 27 settembre 1874, ordinò poco tempo dopo un'inchiesta inviando una circolare indirizzata ai presidi delle scuole secondarie, nella quale chiedeva che gli fossero inoltrati gli elenchi

---

21 Tale decreto approvava il regolamento per l'amministrazione scolastica provinciale. Le nuove norme stabilivano che il consiglio scolastico provinciale, "avanti che s'apra l'anno accademico, forma e pubblica gli elenchi dei libri appropriati alle scuole, scrivendovi prima quelli che sono approvati dal Consiglio superiore: avvenendo che cassi dagli elenchi libri altra volta proposti, o ne iscriva dei nuovi, darà conto al Ministero delle ragioni che ve lo mossero": R. D. 21 novembre 1867, art. 21, cit. in Bacigalupi, Fossati, *Da plebe a popolo* cit., p. 17, nota 16.

22 Le nuove disposizioni amministrative produssero anche un notevole effetto secondario: il crollo del regime di monopolio che alcuni editori, segnatamente torinesi, avevano stabilito sull'editoria scolastica mediante il principio dell'approvazione da parte dell'autorità governativa; e l'emergere di un nuovo predominio, quello degli editori fiorentini, che seppero approfittare del momento favorevole (i nuovi programmi Coppino del 1867) che annullarono il valore dei magazzini della concorrenza torinese, fin lì dominante, assestandole un duro colpo: C. Betti, *L'editoria scolastica a Firenze nel secondo Ottocento*, in G. Chiosso (a cura di), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000, pp. 183-224.

23 Raicich, *I libri per le scuole e gli editori fiorentini del secondo Ottocento* cit., p. 45.

dei libri di testo adottati nei rispettivi istituti<sup>24</sup>. Vennero compilati pertanto gli elenchi dei libri effettivamente adottati nelle scuole italiane, pubblicati poi sul Bollettino Ufficiale del Ministero<sup>25</sup>. Dall'inchiesta emerse che nei licei italiani erano diffusi ventisette diversi manuali di storia: quello più adottato era la *Breve storia d'Europa e specialmente d'Italia*, di Ercole Ricotti<sup>26</sup>, presente in trentadue scuole, seguito dal *Compendio di storia universale* di Felice De Angeli<sup>27</sup>, scelto da diciannove istituti; il *Sommario della storia d'Italia* di Cesare Balbo<sup>28</sup> seguiva con undici adozioni; nessun altro testo raccoglieva più di cinque preferenze.

Nello stesso fascicolo venne pubblicata, insieme ai risultati dell'inchiesta, una successiva circolare datata Roma, 17 aprile 1875 (relativa alle scuole secondarie classiche e facente seguito a una di analogo tenore riguardante le scuole primarie, del 30 gennaio), indirizzata al Consiglio superiore. In essa Bonghi comunicava al Consiglio di avergli inviato le liste ricevute, sottoponendole a quest'ultimo perché valutasse i testi elencati e proponesse al Ministero i migliori per raccomandarne l'adozione. Dalla lettera del ministro traspariva la sua preoccupazione per l'elevato numero dei testi che circolavano nelle scuole, "poiché la molteplicità di questi libri non appare nata da una vigorosa e libera cultura pedagogica, ma [...] da una speculazione affannosa, che si getta sulle scuole per non trovare altro pascolo". Ciò portava non solo alla diffusione di libri mediocri, mai approvati da un'autorità come il Consiglio superiore della pubblica istruzione, che con il suo parere avrebbe dovuto avallare la diffusione dei testi migliori, ma anche a eccessivi costi per le famiglie degli alunni, che potevano variare notevolmente da un istituto all'altro: a seconda dei casi la spesa poteva quadruplicare. Le relazioni degli ispettori segnalavano inoltre che i libri adottati spesso non erano neppure usati, o venivano sostituiti con eccessiva frequenza, anche dopo brevissimo tempo dall'adozione.

Grazie all'intervento di Bonghi iniziarono ad arrivare al Consiglio superiore della pubblica istruzione, da ogni provincia italiana, gli elenchi dei libri delle diverse scuole, incluse le tecniche e le normali, anche se con ritardi e ingiustificate omissioni. Il lavoro procedeva a rilento, anche per la difficoltà di procurarsi materialmente copie dei lavori

---

24 Circolare n. 410, 20 novembre 1874, "Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione", 15 dicembre 1874, pp. 63-64. In precedenza, una circolare analoga, la n. 405, 1 novembre 1874, era stata inviata agli ispettori scolastici per le scuole elementari: v. "Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione", 15 novembre 1874, p. 36. Dal novembre 1874 iniziarono le pubblicazioni (mensili, poi settimanali) del Bollettino ufficiale del Ministero; bisogna però ricordare che fin dal 1860 esisteva una pubblicazione che svolgeva in parte le stesse funzioni istituzionali: la "Effemeride della pubblica istruzione".

25 I dati relativi a ginnasi e licei si leggono in "Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione", anno I, fasc. VII, 15 maggio 1875, pp. 431-456.

26 E. Ricotti, *Breve storia d'Europa e specialmente d'Italia*, Torino, Stamperia Reale, 1852-1854.

27 F. De Angeli, *Compendio di storia universale*, Milano, F. Vallardi, 1869.

28 C. Balbo, *Della storia d'Italia dalle origini fino ai nostri tempi. Sommario*, Firenze, Le Monnier, 1856.



da esaminare: gli elenchi arrivavano infatti non accompagnati da copie dei testi (mentre ciò sarebbe stato necessario, e non solo per consentirne un più rapido esame: la richiesta univa alle esigenze di controllo dei libri anche lo scopo di fondare una biblioteca didattica specializzata), e addirittura erano spesso imprecisi, impedendo l'esatta identificazione delle opere. Queste ultime, d'altronde, erano spesso ignote al di fuori dei confini della provincia ove erano adottate. In assenza di decisioni, ogni scuola pertanto continuò ad adottare liberamente i testi che sceglieva. Alle sollecitazioni di Bonghi, il Consiglio superiore in pratica non rispose. L'indagine sui libri di testo continuò comunque anche dopo il cambio di maggioranza parlamentare: nel 1876 l'erede di Bonghi, Michele Coppino, diede nuovo impulso alla pratica dell'esame dei testi, tra notevoli difficoltà testimoniate da varie circolari<sup>29</sup>. Occorre ricordare qui che nel 1874 il Consiglio superiore della pubblica istruzione aveva subito una nuova rivoluzione interna<sup>30</sup>. Dopo questa ennesima riforma, dei manuali fu incaricata la Giunta per i libri di testo, formata all'interno del Consiglio superiore (e che al Consiglio in riunione plenaria doveva rispondere) e presieduta nel 1879 da Pasquale Villari, al quale fu affidato l'esame dei testi di storia. La relazione finale di Villari al ministro sulla situazione dei libri di testo, interamente riportata da Lorenzo Cantatore, alle cui pagine si rimanda<sup>31</sup>, è una lucida analisi della difficile situazione in cui si trovava la scuola italiana in relazione al problema considerato. In seguito alle insistenze del ministro, che era nuovamente De Sanctis, nel 1880 si giunse alla pubblicazione dei giudizi sui testi riferiti agli elenchi provinciali (anche se solo fino al 1876). Su tali giudizi, sottoposti a un nuovo esame da parte di esperti esterni, i cosiddetti "ripassatori", è intervenuto tra i primi Marino Raicich, il quale ricorda come sul testo più adottato, quello di Ricotti, il giudizio espresso non fosse molto lusinghiero<sup>32</sup>.

Il lavoro avrebbe dovuto riprendere immediatamente per smaltire l'arretrato del periodo 1876-1880 e contemporaneamente sbrigare le pratiche relative alle segnalazioni correnti. Un compito troppo impegnativo per il Consiglio superiore della pubblica istruzione: una diversa soluzione venne tentata nel 1881, quando la responsabilità della scuola italiana fu affidata a una personalità autorevole come il ministro Guido Baccelli, autore di numerosi interventi di riforma. Anche il Consiglio superiore della pubblica istruzione fu oggetto di grandi cambiamenti<sup>33</sup>. Tra questi, uno dei più rilevanti riguardò proprio il problema dei libri di testo: il ministro infatti sottrasse ancora una volta questa

29 Cfr. circolare 501, Roma 14 settembre 1876, "Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione", 1876, p. 777.

30 Ciampi, *Il governo della scuola* cit., p. 114.

31 L. Cantatore, *Uomini e libri nella scuola dell'Italia unita*, in L. Cantatore et al., *Riutilizzo di marche tipografiche e altri studi*, Roma, Biblioteca Nazionale Centrale, 2000, pp. 49-52.

32 Raicich, *I libri per le scuole e gli editori fiorentini del secondo Ottocento* cit., p. 56.

33 Ciampi, *Il governo della scuola* cit., pp. 116-121.

competenza al Consiglio, affidandola a una commissione apposita. Il 17 agosto 1881 con decreto ministeriale fu nominata una “Commissione centrale per i libri di testo scolastici”. Essa era composta da “parlamentari, ispettori ministeriali, docenti universitari, di liceo e di ginnasio”<sup>34</sup>. Ferdinando Martini ne venne nominato presidente; in luogo di questi, la presidenza fu però tenuta da Settimio Costantini, segretario generale del Ministero<sup>35</sup>. Tale commissione venne suddivisa in tre sottocommissioni interne: per le scuole elementari e popolari, per le scuole tecniche e normali, per le scuole classiche. Furono anche istituite sotto-commissioni provinciali, con la funzione di pronunciarsi, ma solo in via preliminare rispetto alla Commissione centrale, sui libri adottati. Non solo il Consiglio superiore della pubblica istruzione ma anche i Consigli scolastici provinciali venivano in questo modo completamente esautorati<sup>36</sup>.

L’idea di Baccelli fu ulteriormente illustrata alcuni mesi dopo da una circolare in risposta ad alcuni quesiti inviati al Ministero. In quella sede si ribadì che le sotto-commissioni provinciali non avevano potere di emettere giudizi definitivi: spettava invece alla Commissione centrale il compito di determinare “i criteri da seguirsi nella scelta dei libri e proporre l’elenco da adottarsi nelle pubbliche scuole”<sup>37</sup>. La Commissione centrale aveva comunque l’obbligo di riferire al Consiglio Superiore. La sua istituzione, però, si fondava su un’interpretazione controversa dell’articolo 10 della legge Casati, per cui il Consiglio osteggiò o semplicemente ignorò l’operato della Commissione. Essa tuttavia svolse un lavoro importante: fu anzi l’unica a portare a termine il compito assegnatole, producendo un risultato concreto. Intendiamo riferirci alla *Relazione generale*, firmata dal presidente della Commissione centrale, Anton Giulio Barrili<sup>38</sup>. L’indagine durò poco più di due anni. L’avvio è documentato da una relazione del 1 giugno 1881, firmata da Luigi Gabriele Pessina, “un modesto professore comandato al Ministero”<sup>39</sup>, che spiegava doversi esaminare complessivamente 3922 opere, di cui 342 per i licei e 814 per i ginnasi<sup>40</sup>. I fascicoli del Bollettino Ufficiale pubblicati in quel periodo permettono di

---

34 Cantatore, *Scelta, annotata e ordinata* cit., p. 64.

35 Questo funzionario “curò la parte organizzativa senza partecipare alle discussioni e alle deliberazioni”: M. Bacigalupi, *Nazione e scuola di popolo*, “Scuola e città”, 3, 1997, p. 102.

36 M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo* cit., p. 19.

37 Circolare 691, Roma 4 dicembre 1881, “Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione”, 1881, pp. 992-993.

38 Anton Giulio Barrili (1836-1908), giornalista, scrittore, ex-garibaldino e amico personale di Baccelli, sarebbe in seguito divenuto professore di letteratura italiana e quindi rettore nell’Università di Genova, sua città natale.

39 Raicich, *I libri per le scuole e gli editori fiorentini del secondo Ottocento* cit., p. 70.

40 Luigi Gabriele Pessina, professore di matematica comandato al Ministero, assegnato dal novembre 1879 alla Commissione per i libri di testo, organizzati tutti i materiali redasse nel 1881 la sua *Relazione. Sull’origine e lo sviluppo della questione dei libri di testo*: 1 giugno 1881, Archivio Centrale dello Stato, carte MPI, Consiglio Superiore (1849-1903), Atti versati posteriormente, busta 5, fasc. 7.

seguire la situazione nel suo evolversi. L'invio, da parte delle scuole, degli elenchi dei libri adottati, nonostante l'abbattersi di una vera e propria tempesta di circolari ministeriali, tardava a essere effettuato: ancora una volta si ripropose una dinamica di ritardi e rinvii. Infine una relazione della Commissione centrale, risalente al 25 agosto 1883, ci informa che a quella data, "dopo lungo sollecitare e insistere in più modi e forme", gli elenchi dei libri – e i giudizi formulati su di essi da parte delle sotto-commissioni – erano finalmente arrivati<sup>41</sup>. A conclusione dell'iter veniva consegnata al ministro, il 18 ottobre 1883, la relazione – tuttora inedita – del presidente Barrili. Ai libri di storia era però dedicato pochissimo spazio: "la maggior parte di essi era giudicata dalla Commissione centrale come opera di «fiacchi espositori, diseguale nella forma, insufficiente nella sostanza»"<sup>42</sup>. Molti testi meritavano di essere scartati perché le interpretazioni che contenevano erano arbitrarie o eccessivamente polemiche, oppure perché non corrispondevano adeguatamente alla traccia indicata dai programmi. I manuali che erano invece degni di essere utilizzati nelle scuole si riducevano, a parere della Commissione, a tre: quelli di Francesco Bertolini, Ercole Ricotti e Luigi Schiaparelli<sup>43</sup>. Di tali manuali veniva lodata la chiarezza e l'efficacia didattica: solo di quello di Ricotti si notava che non era opera "dettata in buona lingua" e che talvolta pareva che la spiegazione dei fatti risultasse oscura o fosse piuttosto da ascrivere a "decreto divino"<sup>44</sup>.

Ancora nel dicembre 1883, una nuova circolare raccomandò ai Presidenti dei Consigli scolastici provinciali di tenere conto "del divieto di introdurre l'uso di nuovi libri di testo, fintantoché la Commissione nominata per la scelta di essi libri e il Consiglio superiore non avessero manifestato il loro giudizio"<sup>45</sup>. Tale giudizio non venne però mai pronunciato. Nel marzo 1884, quando Baccelli lasciò il Ministero, questo complesso meccanismo di verifica si era fermato. Paolo Boselli, nel 1888, restituì ai Consigli scolastici provinciali le loro prerogative di decisione sui manuali; Pasquale Villari, nel 1891, si limitò ad invitare i Consigli medesimi "a restringere l'approvazione ai testi migliori evitando lunghe liste"<sup>46</sup>.

Nel 1894 il ritorno di Baccelli alla Minerva determinò una serie di importanti iniziative riguardanti i libri scolastici. Di fatto la Commissione da lui creata era rimasta

---

41 Relazione sui lavori compiuti nell'Ufficio della Commissione centrale per i libri di testo scolastici. Tornata del 25 agosto 1883, "Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione", agosto 1883, pp. 747-750.

42 Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale* cit., pp. 186-187.

43 F. Bertolini, *Storia moderna d'Europa, e particolarmente d'Italia*, Milano, F. Vallardi, 1882 (1883); E. Ricotti, *Breve storia d'Europa e specialmente d'Italia*, Torino, Stamperia Reale, 1852-54 (1881); L. Schiaparelli, *Compendio di storia dalla caduta dell'Impero romano ai tempi nostri*, Torino, Paravia, 1858 (1879).

44 Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale* cit., pp. 187-188.

45 Circolare, Roma 13 dicembre 1883.

46 Bacigalupi, Fossati, *Da plebe a popolo* cit., p. 19.

congelata dal 1884 al 1894; nel suo secondo mandato come ministro, Baccelli – che era tra l'altro promotore del libro unico di stato – indirizzò i suoi sforzi verso la razionalizzazione dei testi usati nelle scuole elementari. Proprio in quest'ordine di scuole si era assistito, negli anni precedenti, a una invasione di libri scolastici spesso di livello alquanto scadente. La Commissione centrale fu abolita nel 1905, dopo aver provveduto per alcuni anni alla pubblicazione, sul Bollettino Ufficiale, degli elenchi dei testi approvati. Venne richiamata in vita nel 1915, ma non svolse alcuna attività concreta a causa delle ristrettezze economiche tanto da essere sciolta nel 1922<sup>47</sup>.

In pratica alla fine del XIX secolo l'attività di controllo relativa ai libri di testo per le scuole secondarie fu di fatto sospesa, da parte sia del Consiglio superiore della pubblica istruzione sia di altre entità amministrative. La responsabilità per la scelta dei manuali fu consegnata interamente ai colleghi dei docenti dei singoli istituti. Vi fu in seguito una nuova inchiesta, simile a quella di Bonghi, voluta dal ministro Edoardo Daneo nel 1914. Anche in questa occasione vennero pubblicati gli elenchi dei testi più frequentemente adottati, accompagnati dall'indicazione delle scuole in cui erano in uso<sup>48</sup>. In tale frangente si decise inoltre di pubblicare annualmente sul Bollettino l'elenco dei libri di testo approvati “dai Consigli degli insegnanti delle Scuole medie governative e pareggiate”. Negli anni successivi – l'Italia nel frattempo era entrata in guerra – la loro pubblicazione tuttavia non ebbe più luogo.

Le pressioni provenienti dal mondo editoriale, nonché le difficoltà esperite nell'adattare una macchina burocratica inefficiente al ruolo che pure la legge le assegnava, determinarono dunque il fallimento di una politica di indirizzo e di controllo che forse avrebbe potuto sortire effetti positivi. Va tenuto in considerazione come analoghi tentativi condotti oltralpe non conseguirono risultati migliori: un confronto con il caso francese – per il quale disponiamo di studi approfonditi – può essere illuminante per capire le reazioni prodotte dall'intreccio tra le logiche commerciali del mondo editoriale, le esigenze didattiche provenienti dalla realtà scolastica e i meccanismi di funzionamento degli alti apparati statali.

Prendendo come punto di partenza il Consolato, dopo il fallimento di vari decreti che durante il periodo rivoluzionario avevano imposto manuali ufficiali, nella Francia del XIX secolo si delineò un'evoluzione per certi versi simile a quella italiana, in quanto segnata da alcuni dati di fondo comuni<sup>49</sup>. Con la legge del 1 maggio 1802 fu istituito il sistema dei licei e dei collegi: pochi mesi dopo, il 18 dicembre, vennero create due commissioni per redigere i programmi di studio e le liste dei libri da adottare nelle scuole,

---

<sup>47</sup> Ivi, pp. 21-22.

<sup>48</sup> L'inchiesta sui libri di testo era stata istituita con il Decreto ministeriale 29 ottobre 1914, art. 11.

<sup>49</sup> A. Choppin, *Le cadre législatif et réglementaire des manuels scolaires. I: De la Révolution à 1939*, “Histoire de l'Éducation”, 29, 1986, pp. 21-58.

selezionati fra quelli esistenti. Dal 1808 fu attribuito al Consiglio dell'Università l'incarico di scegliere i libri di cui servirsi nelle scuole: continuava a valere la regola per cui solo quelli prescritti potevano essere utilizzati, senza alcuna libertà di scelta. Il Consiglio non effettuò materialmente le decisioni: questo compito fu affidato dal Grand Maître dell'Università (l'equivalente di un ministro dell'Istruzione) a un *Bureau des livres élémentaires et classiques*. Liste di libri furono pubblicate nel 1809, 1811 e 1813: da quell'anno non vi furono più riunioni del *Bureau* destinate a questa funzione. Il 29 maggio 1811 esso prese una risoluzione importante, che avrebbe regolato anche le disposizioni successive, stabilendo che in futuro non sarebbero più stati esaminati manoscritti: il ruolo degli editori veniva così accresciuto notevolmente.

Fino al 1813 l'attività di selezione dei libri – che ufficialmente doveva riguardare l'intero sistema dell'istruzione pubblica – fu limitata a quelli da adottare nelle scuole secondarie. Il disinteresse per la scuola primaria (affidata ufficialmente ai Fratelli delle Scuole Cristiane a partire dal 1808) che caratterizzò la legislazione napoleonica, soprattutto in confronto con le grandi cure rivolte alla scuola secondaria e all'università, fu una costante anche nei decenni successivi, fino ai primi interventi di Guizot. Anche durante la Restaurazione fu attiva una Commissione d'esame per i libri scolastici (così detta impropriamente, perché non si riunì mai: ogni membro – si trattava di “*érudits invalides, retraités ou écartés des postes de responsabilité auxquels le pouvoir confie cette tâche rémunérée par souci humanitaire*” – lavorava per proprio conto, inviando rapporti scritti all'amministrazione dalla quale riceveva i libri da esaminare<sup>50</sup>), che valutò, dal 1815 al 1828, soprattutto libri per le scuole secondarie. Durante la monarchia di luglio venne varata la legge Guizot, del 28 giugno 1833: essa metteva fine al monopolio dell'Università sul controllo della scuola, decretando che ogni comune dovesse avere una scuola e sancendo la libertà dell'insegnamento primario. Da lì in poi si affermarono in Francia due tipi di scuole: quelle pubbliche (che a quella data erano solo due terzi del totale), a carico dello stato, dei dipartimenti o dei comuni, e quelle private, in gran parte gestite da ordini religiosi. Anche per quanto riguarda i libri si stabilì un doppio binario: per le scuole pubbliche valeva il principio dell'autorizzazione preventiva (si potevano usare solo i libri che avessero ricevuto l'approvazione del Consiglio reale dell'istruzione pubblica, l'organo di controllo dell'Università: le opere che ne erano prive erano automaticamente proibite), per quelle private vigeva il principio del veto (la scelta era libera, salvo che per le opere contrarie ai principi della morale e a quelli della costituzione, che potevano essere bandite). Questo doppio meccanismo, che nel 1850 fu applicato anche alle scuole secondarie, “*est une des causes de l'évolu-*

---

50 A. Choppin, *Les manuels scolaires: histoire et actualité*, Paris, Hachette Education, 1992, p. 28.

tion bipolare de la librairie classique dans la seconde moitié du XIX siècle<sup>51</sup>: nel solco di tale processo in Francia il settore scolastico del mondo editoriale si sarebbe evoluto in forma dualistica<sup>52</sup>. Pur non imponendola legalmente, l'amministrazione si sforzò tuttavia di perseguire l'uniformità dei libri di testo, invitando i rettori delle scuole private ad adottare i manuali approvati dal Consiglio reale quale 'garanzia' e prova della qualità dell'insegnamento impartito nelle loro scuole.

La Commissione d'esame per i libri scolastici, nata come si è detto con la Restaurazione nel 1815, rimase in vita fino al 1849 ma non fu in grado di fronteggiare l'aumento del numero di libri su cui pronunciarsi, fenomeno legato al grande incremento che la scuola francese conobbe in quei decenni. Dal 1850 al 1875 si ebbe un periodo di incertezza regolamentare. La legge Falloux, del 15 marzo 1850, estese all'insegnamento secondario la distinzione tra scuole pubbliche e scuole libere: l'articolo 5 confermava che la scelta doveva farsi, per le scuole statali, tra i libri autorizzati, mentre per le scuole libere valeva il sistema del veto. Il Consiglio superiore dell'Università era ancora incaricato dell'esame dei libri, anche se l'ultima parola veniva ora lasciata al ministro. A causa dell'eccessiva mole di lavoro, nessuna lista di libri autorizzati fu pubblicata nel decennio 1849-1859. Anche in Francia, dunque, come in Italia, questo genere di disposizioni non poté essere applicato di fronte al moltiplicarsi delle edizioni e agli inevitabili ritardi nell'esame dei testi.

L'incertezza su come applicare l'articolo 5 della legge Falloux avrebbe dovuto essere superata con un decreto del 24 dicembre 1855, che ideava il sistema del saggio preventivo (*essai préalable*). Esso stabiliva che alcune opere non ancora approvate, ma degne di essere esaminate, dovessero essere introdotte in alcune scuole a titolo provvisorio e come esperimento: in caso di esito positivo avrebbero ottenuto l'approvazione. Questo decreto rimase però lettera morta. Si ritornò pertanto (arrêté del 26 dicembre 1858) all'autorizzazione preventiva: fu istituita una commissione, che fu attiva tra il febbraio 1859 e il novembre 1864 producendo circa millecinquecento relazioni, senza tuttavia riuscire a far fronte al lavoro arretrato di dieci anni. Di fatto, nel 1849-1859 l'amministrazione non riuscì ad applicare la legge; nei cinque anni successivi, in cui funzionò la commissione, la legge continuò a essere apertamente trasgredita. Gli editori non presentavano più le opere all'esame degli ispettori, i quali erano, tra l'altro, estremamente severi: c'era il rischio concreto di subire una bocciatura, dopo aver atteso per anni senza poter smerciare i volumi. La severità era legata anche a una vera e propria censura politica: nel 1857, 39 libri di storia per scuole primarie su 71 vennero proibiti in quanto "périlleux sous le

---

51 Choppin, *Le cadre législatif et réglementaire des manuels scolaires* cit., p. 35.

52 Cfr. Freyssinet-Dominjon, *Les manuels d'histoire de l'école libre* cit.

rapport politique et hostiles à la dynastie impériale”<sup>53</sup>. Inoltre questo sistema di giudizio era privo di pubblicità, per cui dava adito ad abusi. Così, solo il 10% dei testi effettivamente circolanti finì per essere autorizzato.

Nel 1865 il ministro Duruy si pronunciò a favore della libera concorrenza del settore editoriale e sostituì l’autorizzazione con il principio del veto, applicando in questo modo alla scuola pubblica la stessa regola di quella libera (arrêté dell’11 gennaio 1865). I motivi economici di questa scelta furono apertamente dichiarati: “L’intervention de l’État, avec le retard que l’examen entraîne, est un gêne pour un commerce considérable comme celui de la librairie”<sup>54</sup>. La legge appena menzionata rappresentò un risultato importante anche perché riconobbe per la prima volta il ruolo attivo degli insegnanti e il loro diritto a scegliere i libri di cui si sarebbero serviti. Essa stabilì inoltre la decentralizzazione, a livello degli organismi dipartimentali, della decisione riguardo all’interdizione dei libri.

Questo sistema rimase in vigore fino al 1873. Con la Terza Repubblica, nonostante il parere contrario del ministro Jules Simon – animato dall’idea di coinvolgere gli insegnanti nel processo di rigenerazione morale della nazione – la legge del 25 marzo 1873 sulla riorganizzazione del Consiglio superiore dell’istruzione pubblica ripristinò il sistema dell’autorizzazione preventiva. Nel 1874 si decise di esaminare tutti i libri già in uso allo scopo di eliminare quelli inadatti: venne pertanto condotta un’inchiesta nei licei francesi, dalla quale i libri in uso uscirono sostanzialmente approvati. Infine, la legge del 2 luglio 1875 portò a conclusione la fase dei controlli dall’alto, stabilendo definitivamente che fossero gli insegnanti – nel corso di una riunione nella prima metà del mese d’aprile – a scegliere i manuali, redigendo degli elenchi da inviare al Ministero. Si formava così una lista nazionale dei libri di testo, che veniva sottoposta a una Commissione la quale doveva pronunciarsi su quali opere andassero proibite. Questo sistema rimase in vigore fino alla fine della Terza Repubblica. Già tre anni dopo, però, quando l’incarico di ministro era ricoperto da Jules Ferry, emerse il fatto che in moltissimi dipartimenti le liste dei libri, che dovevano essere rinnovate annualmente, non erano più state redatte dopo la prima volta.

Se da una parte il vecchio sistema dell’autorizzazione preventiva non era più applicabile in un contesto di grandi numeri, dall’altra il semplice veto nei confronti dei libri ‘immorali’ non bastava a ostacolare la circolazione di testi mediocri e raffazzonati, frutto di mere speculazioni editoriali. Occorreva coinvolgere maggiormente gli insegnanti: ciò fu fatto, dapprima limitatamente alle scuole primarie, lasciando ai maestri la scelta e affidando a commissioni dipartimentali composte da ispettori e da direttori delle scuole normali il compito di sottoporre a eventuali revisioni le liste così formate (arrêté del 16

53 Choppin, *Le cadre législatif et réglementaire des manuels scolaires* cit., p. 44, nota 3.

54 Choppin, *Les manuels scolaires: histoire et actualité* cit., p. 36.

giugno 1880). Ogni anno queste liste venivano pubblicate, anche se con modalità molto disuguali da una località all'altra, nei Bollettini dipartimentali dell'istruzione primaria. Anche i docenti delle secondarie ottennero in seguito piena libertà di scelta, grazie a una circolare del 13 ottobre 1881, accompagnata nello stesso giorno da un'altra nella quale era presentato un elenco di testi giudicati dal Ministero come particolarmente validi: il *Catalogue des livres recommandés pour l'usage des lycées et collèges*. I professori potevano comunque adottarne altri, con l'unico obbligo di redigere una breve motivazione. La nuova legislazione creò assai meno problemi delle precedenti, rimanendo in vigore fino al 1940.

Questa possibilità di libera scelta fu in parte all'origine dello scatenarsi di due *Querelles des manuels*, nel 1882 e nel 1909, intorno al problema della laicità dell'insegnamento. La messa all'Indice di alcuni testi, accusati dai vescovi francesi di avere violato i principi della laicità e della neutralità religiosa stabiliti dalla stessa legge Ferry sull'obbligo scolastico (28 marzo 1882), ebbe notevoli ripercussioni: la seconda *querelle*, in particolare, si concluse con il riconoscimento del diritto dei padri di famiglia a reclamare contro l'iscrizione di un'opera nella lista dipartimentale dei testi adottati, facendo così entrare tra i soggetti attivi della vita scolastica un nuovo attore: le famiglie degli allievi<sup>55</sup>.

Nel nostro paese non vi fu nulla di simile negli stessi anni; il sistema scolastico italiano era molto diverso da quello francese, organizzato come si è visto su una base dualistica. Certamente anche in Italia si udirono critiche, talvolta anche forti, relative all'inadeguatezza dei manuali, ma provenivano in prevalenza da ambienti scientifici o educativi: non comparvero invece all'ordine del giorno né del dibattito politico né di quello promosso dalla società civile, mai coinvolta in profondità su queste tematiche. Nondimeno è possibile ritrovare, anche in questo ambito, tracce di una polemica ben più vasta che sconfinò sul terreno dell'insegnamento storico.

---

55 Ivi, p. 181. Cfr. inoltre Freyssinet-Dominjon, *Les manuels d'histoire de l'école libre* cit., pp. 67-82.



## IV. Stato e Chiesa di fronte all'insegnamento della storia

Nel 1884, all'indomani della pubblicazione dei nuovi programmi di storia per i licei, il quotidiano intransigente "L'Unità cattolica" pubblicò un polemico articolo che traeva spunto dalla novità legislativa in materia scolastica<sup>1</sup>. La storia recente – questo è il lamento a cui l'articolo dava voce – era stata falsificata al punto da essere irricognoscibile: "Se questa avesse corpo vivente e voce con cui reclamare contro gli oltraggi, le piraterie, gli strazi e le amputazioni a cui trovasi sottoposta, l'Italia non risuonerebbe che delle sue strida". Le prove di tale affermazione erano tratte dall'esame di "alcuno de' più noti pretesi storici dei tempi nostri". Venivano pertanto citate le opere di alcuni storici e giornalisti contemporanei (Filippo Antonio Gualterio, Angelo Brofferio, Luigi Carlo Farini, Antonio Gallenga, Giuseppe La Farina, Ruggiero Bonghi: liberali o democratici, ma tutti di orientamento laico, seppure con significative sfumature), ognuna delle quali era sottoposta a una stroncatura costruita però su giudizi e citazioni riferibili a compagni di partito di tali autori, oppure ad altri scrittori di indirizzo laico. Per esempio, veniva riportata la seguente affermazione di Giuseppe Montanelli: "Farini ha delle eccellenti qualità, ma non può essere uno storico contemporaneo. Spirito acre, spassionato, bislacco, resterà sempre violento, quantunque si sia fatto battezzare moderato".

Dovendo attingere a tali fonti, l'insegnamento scolastico della storia, "massime in ciò che riguarda il Papa", finiva per essere una continua catena di menzogne, una congiura contro la verità, secondo la definizione maistriana. Di contro, la lettura proposta dal giornale torinese poneva l'accento sull'immutato ruolo storico del papato, baluardo di pace e di ordine tanto nel Medioevo (come tutti gli storici liberali riconoscevano) quanto nella situazione attuale. Di fronte al capovolgimento di tale verità, l'intervento si concludeva con una domanda retorica: "Or che altro significa ciò, se non abbeverare di fiele la logica, flagellare il buon senso, crocifiggere ed assassinare la storia?". L'articolo è esem-

---

<sup>1</sup> *Assassinio o insegnamento della storia contemporanea nelle scuole italiane*, "Unità cattolica", 27 ottobre 1884.

plificativo di buona parte della pubblicistica cattolica, delle sue linee interpretative e dei suoi schemi retorici: utilizza un meccanismo collaudato quale quello di far confermare le proprie critiche da esponenti del partito avverso, ribadisce la teoria del complotto e conclude la propria requisitoria servendosi di un'ardita metafora cristologica (peraltro anch'essa mutuata da un avversario, il mazziniano e massone Federico Campanella) per disegnare il destino a cui la storiografia più recente andava incontro.

Il tema del rapporto tra stato e chiesa in campo educativo costituisce un argomento centrale e come tale è stato oggetto di ampia riflessione<sup>2</sup>, al cui interno però la questione dell'insegnamento della storia non è stata esaurientemente considerata. Alla luce di tale rapporto, è possibile riscontrare non solo come i programmi ministeriali e poi i libri di testo proponessero una forma di educazione nazionale basata sull'identificazione nella patria e sulla fedeltà alla dinastia, ma anche come questa costruzione venisse offerta contrapponendosi in modo consapevole alla lettura fornita dalla chiesa, nei confronti della quale il nuovo stato era in aperta competizione per assicurarsi il sostegno della popolazione: in questo caso, delle nuove leve delle classi medie, attraverso una scolarizzazione che si configurò come vera e propria acculturazione.

A sua volta, l'interesse della chiesa per le politiche educative si manifestò seguendo direttrici ben precise: per quanto riguarda la scuola non statale, si avanzarono richieste di liberalizzazione dell'insegnamento; in merito invece alla scuola statale, venne denunciato il pericolo della sua ateizzazione. L'attenzione era rivolta soprattutto verso due cattedre: quella di religione (di cui si voleva evitare la soppressione)<sup>3</sup> e, in un secondo momento, quella di filosofia, da cui talvolta provenivano lezioni in grado di suscitare aspre critiche<sup>4</sup>. L'insegnamento della storia fu oggetto di preoccupazioni o di denunce in misura assai minore. Anche su questo punto, però, l'opinione pubblica cattolica, in particolare tramite i suoi giornali più intransigenti, non mancò di far sentire la propria voce, come dimostra l'articolo precedentemente citato.

L'attività giornalistica – che poté contare anche sull'apporto di non poche riviste specializzate<sup>5</sup> – fu accompagnata dal lavoro sul campo da parte di diverse congregazioni

---

2 *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia, 1860-1980*, diretto da F. Traniello e G. Campanini, 3 voll., Casale Monferrato, Marietti, 1981-1984; G. Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1983; L. Pazzaglia (a cura di), *Cattolici e scuola nell'Italia contemporanea*, Milano, ISU-Università Cattolica, 1995.

3 L'insegnamento della religione a scuola venne cancellato dai programmi scolastici nel 1888 e ripristinato nel 1930, anche nelle scuole secondarie: R. Fornaca, *La politica scolastica della Chiesa. Dal Risorgimento al dibattito contemporaneo*, Roma, Carocci, 2000, p. 31 sgg.

4 M. Raicich, *Itinerari della scuola classica dell'Ottocento*, in Soldani, Turi (a cura di), *Fare gli italiani* cit., p. 150.

5 Sulla stampa pedagogica si vedano i seguenti volumi a cura di G. Chiosso: *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola, 1992; *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste*

religiose, alcune delle quali di nuova fondazione, dedite all'impegno educativo. In prima linea si trovarono i salesiani, che ebbero nel loro fondatore, don Bosco, anche un divulgatore assai prolifico<sup>6</sup>; la sua *Storia d'Italia*<sup>7</sup>, un manuale scritto a uso scolastico, ebbe una grande diffusione, certamente non facile da quantificare, ma che interessò tutta la rete delle scuole confessionali, offrendo loro uno strumento didattico che interpretava il punto di vista clericale sulle vicende nazionali. I manuali scritti dal fondatore dei salesiani<sup>8</sup> esprimono non di rado una tendenza a rileggere taluni eventi del passato, e in specie le vicende più recenti, da un'ottica marcatamente di parte. Quelle di don Bosco sono però "pagine di un educatore che narra" e come tali vanno considerate<sup>9</sup>. La storia ha una funzione edificante e molti eventi sono puri pretesti per fornire la sostanza concreta dell'esempio a esortazioni morali: così il duca d'Atene fu abbandonato dai suoi "perché i perfidi non hanno veri amici"<sup>10</sup>; il conte di Carmagnola cadde in disgrazia perché screditato da altri capitani "mossi da invidia, che è un vizio perniciosissimo"<sup>11</sup>; e si potrebbe continuare. Ma non è questa l'unica chiave di lettura, né la migliore, per comprendere quel tipo di pubblicistica. L'assunto di partenza di don Bosco era l'interdipendenza tra la storia d'Italia e quella della chiesa. Rispetto a questo dato, la storia appare come un conflitto tra ordine e disordine, dove quest'ultimo è prodotto dall'irreligione, dagli attacchi giurisdizionalistici al papato, dai tentativi di riforma. L'istituzione ecclesiale, in ragione del suo fondamento trascendente, è "esente, in un certo modo, da una propria dinamica storica": proprio questo fattore, tuttavia, considerando quanto detto sopra, rende così deboli e sbricative le pagine relative al periodo risorgimentale, esposto, nelle successive versioni del testo, in maniera sempre più concisa e senza alcun commento, fino alla scelta, nelle edizioni posteriori al 1859, di terminare la trattazione con quell'anno senza effettuare ulteriori aggiornamenti<sup>12</sup>.

---

*per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993; *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997.

6 La bibliografia su don Giovanni Bosco (1815-1888) è sterminata, ancorché molti lavori siano di carattere apologetico. Di Pietro Stella, il più sicuro e autorevole biografo del santo di Valdocco, si veda almeno *Don Bosco*, Bologna, il Mulino, 2001.

7 G. Bosco, *La storia d'Italia raccontata alla gioventù da' suoi primi abitatori sino ai nostri giorni*, Torino, Paravia, 1855. Cfr. F. Traniello, *Don Bosco e l'educazione giovanile: la «Storia d'Italia»*, in Id. (a cura di), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, Torino, SEI, 1987, pp. 81-111.

8 Don Bosco scrisse, fra i tanti lavori di carattere educativo, anche diverse opere storiche: in particolare la *Storia ecclesiastica* (1845), la *Storia sacra* (1846) e le *Vite dei papi*, pubblicate in fascicoli dal 1857 al 1865.

9 P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, 2° ed. riveduta dall'autore, Roma, LAS, 1979 (1° ed. 1968), p. 232.

10 G. Bosco, *La storia d'Italia* cit., p. 302.

11 Ivi, p. 327.

12 F. Traniello, *Don Bosco e l'educazione giovanile: la «Storia d'Italia»* cit., p. 105.

La casa editrice dei seguaci di don Bosco, la Tipografia salesiana, fondata nel 1862, pubblicò ben presto anche libri scolastici, inclusi manuali di storia, a partire da quello dello stesso don Bosco per arrivare all'opera di Fedele Savio negli anni '90 e oltre<sup>13</sup>. Quest'ultimo testo si caratterizzava per un più accentuato ed esplicito riconoscimento dello stato unitario, nel cui processo fondativo non si riscontravano più soltanto elementi negativi: accanto agli elogi per la dinastia sabauda troviamo anche gli apprezzamenti per i patrioti che tentarono di rovesciare i regimi assolutistici e ottenere le libertà costituzionali; neppure il rovesciamento del regime borbonico da parte di Garibaldi veniva stigmatizzato. Rimaneva il giudizio negativo su Mazzini e sulle società segrete<sup>14</sup>, oltre all'ovvia condanna per l'annessione dello stato pontificio; ma sull'attività legislativa in materia ecclesiastica si manteneva un silenzio che evitava di pronunciare aperte disapprovazioni. La concordia di tutti i cittadini era fortemente auspicata nelle pagine conclusive, ove si accennava al "malaugurato dissidio fra Stato e Chiesa, che, per il bene dell'Italia stessa, noi auguriamo abbia presto a finire"<sup>15</sup>.

Manuali simili indicavano perciò un'evoluzione, beninteso in mezzo a molte resistenze, verso l'accettazione dello stato liberale. Questi segnali non bastarono a evitare che il testo del padre Savio venisse vietato nelle scuole statali<sup>16</sup>: la causa principale doveva evidentemente risiedere nei giudizi negativi sul mazzinianesimo, che a quella data era ormai totalmente incluso nell'immagine unitaria del Risorgimento. In ogni caso, esso rappresentò una significativa tappa nell'evoluzione verso un riconoscimento, da parte cattolica, della necessità di superare l'originaria contrapposizione con lo stato, il che implicava far confluire le proprie ragioni identitarie nell'alveo di un percorso storico non più divaricato ma comune. La ricognizione del più recente passato veniva pertanto

---

13 Il suo *Corso di storia ad uso dei licei* giungeva nel 1921 alla quinta edizione. Sul padre Fedele Savio (1848-1916), gesuita, autore di numerosi studi storici nonché di libri scolastici, si veda la voce di C. Testore in *Enciclopedia cattolica*, vol. X, Città del Vaticano, Ente per l'Enciclopedia cattolica e il libro italiano, 1953, cc. 1975-1976.

14 F. Savio, *Storia contemporanea, dal 1748 ai nostri giorni*, Torino, Tipografia Salesiana, 1921, pp. 190-196.

15 Ivi, p. 416.

16 Ciò peraltro non ne proibiva l'adozione da parte delle scuole private, in quanto la legge Casati non prevedeva che il controllo statale sui libri di testo fosse esteso anche a queste ultime: cfr. G. Verucci, *Nazione, cultura e trasformazioni socio-economiche: le proposte educative degli ambienti cattolici*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, p. 103, nota 45. Nonostante ciò, alcuni ministri presero iniziative per verificare che i testi adottati non trasmettessero valori estranei allo spirito delle istituzioni liberali. Particolarmente energica fu l'azione di Luigi Credaro, il quale emanò una circolare (n. 45, 15 settembre 1911) allo scopo di sottoporre a diretto controllo i manuali di storia in uso presso le scuole private: F. Targhetta, *La capitale dell'impero di carta. Editori per la scuola a Torino nella prima metà del Novecento*, Torino, SEI, 2007, p. 137.

sottoposta a parziali aggiustamenti, finalizzati a rendere possibile quella concordia civile ormai apertamente auspicata.

Per quanto riguarda la dimensione educativa, tale evoluzione si manifestò appunto nell'ambito della manualistica, e per opera soprattutto dei salesiani. È possibile notare come in quel genere di testi i toni accesamente antimoderni, presenti in buona parte della cultura cattolica del tempo, fossero attenuati considerevolmente. Fu proprio sul terreno scolastico, dunque, che il mondo cattolico si misurò concretamente con le trasformazioni in atto nella società italiana, dimostrando – anche mediante iniziative editoriali come quella testé citata – una non trascurabile capacità di rinnovamento.



**PARTE SECONDA**  
**I MANUALI DI STORIA.**  
**PROFILO DI UNA BIBLIOTECA PEDAGOGICA**





## I. I libri di testo. Un quadro generale

### *I.1. I libri di testo come fonti storiche*

Muovendoci tra le quinte della complessa scenografia della scuola italiana, abbiamo fin qui delineato le condizioni in cui veniva attuato l'insegnamento della storia nel ramo classico dell'istruzione: sono emerse le linee portanti della politica scolastica e i successivi aggiustamenti, tra riforme parziali e contrastanti disposizioni amministrative. Sono elementi, questi, che contribuiscono a determinare le coordinate dello spazio didattico, altrimenti scarsamente documentato, e a ricostruire, nei suoi vari aspetti, la trama della quotidianità scolastica. In questo contesto, il manuale assume un ruolo essenziale.

Il libro di testo, osservabile da diverse angolature, costituisce peraltro una fonte storica più profonda e stratificata di quanto sia comunemente riconosciuto. Come punto di partenza, resta imprescindibile la necessaria presa di coscienza dello scarto insuperabile tra il testo scolastico, che possiamo rileggere e interpretare oggi, e l'insieme delle pratiche, insite nel rapporto tra docente e discenti, che lo rendevano protagonista del momento didattico – in misura diversa da caso a caso e pertanto difficilmente percepibile – nei contesti in cui venne usato. Il libro di testo può però essere contestualizzato anche al di fuori dell'esclusivo ambito didattico: esso può dirci qualcosa sulle narrazioni attorno a cui si organizzava la cultura storica del periodo in cui quei prodotti editoriali videro la luce. Il manuale, codificando in un formato accessibile ciò che si riteneva dovesse essere patrimonio di tutte le persone colte, incarna perciò una delle migliori testimonianze del senso comune storico di una società.

La scelta della manualistica storica ottocentesca come fonte per una ricostruzione che possa dare risposte a molteplici interrogativi va perciò assunta come premessa metodologica. Per ottenere risultati validi bisogna però porsi correttamente nei confronti del documento da interrogare. Emerge, in questo senso, la necessità "d'une déconstruction des évidences sur lesquelles s'appuie notre conception spontanée de l'histoire et de

l'enseignement". È quanto si è proposta Annie Bruter nel suo sforzo, su cui torneremo più avanti, di restituire l'archeologia dell'insegnamento scolastico della storia<sup>1</sup>.

Come abbiamo visto nella prima parte del presente studio, l'affermazione della storia come materia scolastica data a partire dal XIX secolo; tuttavia essa fu preceduta da una sperimentazione secolare, i cui riflessi sulla manualistica furono ovviamente non trascurabili. A partire da queste basi si può avviare una riflessione sulle finalità che furono attribuite all'insegnamento della storia nell'Italia post-risorgimentale, misurandone la distanza da quelle odierne ed eventualmente riconoscendo le permanenze ereditate da modelli precedenti.

In linea di principio, si può affermare che la pedagogia ottocentesca dell'insegnamento della storia si colloca agli antipodi rispetto a quella della tradizione umanistico-retorica e gesuitica<sup>2</sup>. Nei collegi d'antico regime si insegnava esclusivamente la storia antica; la finalità didattica perseguita era quella dell'esempio morale e civile e del perfezionamento delle abilità oratorie. Ciò però non avveniva nel quadro di un insegnamento autonomo: in particolare la *Ratio studiorum*, com'è noto, escludeva la storia dal novero delle materie. Le nuove necessità legate all'educazione delle classi aristocratiche furono invece tra i fattori che, a partire dagli anni a cavallo tra Cinque e Seicento, misero in crisi la pedagogia umanistico-retorica. La storia divenne materia autonoma per rispondere a un bisogno sociale: esercitare all'arte del governo. Questa necessità determinò il nascere di una pedagogia appropriata, introdotta nella didattica da precettori privati, che spingeva alla riflessione e non più solo alla memorizzazione, e induceva a cercare nei testi storici non solo esempi di stile oratorio e ammaestramenti morali ma anche modelli di comportamento politico.

Di fronte alle resistenze del mondo scolastico, la (lenta) trasformazione della storia in materia didattica si affermò così nel quadro dell'insegnamento privato. Negli anni in cui il modello umanistico cominciava a entrare in crisi, si affacciò anche l'idea di anticipare l'età in cui dare inizio all'insegnamento della storia: tale approccio si manifestò nel ricorso a racconti e aneddoti, introdotti per rendere la materia più comprensibile ai bambini e per rafforzarne le finalità educative in chiave morale e religiosa. In questo senso la comparsa del *Catéchisme historique* dell'abate Fleury, nel 1679, segnò una tappa importante. Per la prima volta il catechismo fu esposto in una forma narrativa cronologicamente ordinata. L'influsso di questo modello nell'elaborazione di nuove tecniche pedagogiche utilizzabili nella didattica storica è piuttosto evidente: benché sia discutibile affermare troppo nettamente che dall'insegnamento del catechismo a quello della storia

---

1 A. Bruter, *L'histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris, Belin, 1997. La citazione è a p. 23.

2 Si veda il classico studio di F. de Dainville, *Les Jésuites et l'éducation de la société française. La Naissance de l'humanisme moderne*, Paris, Beauchesne, 1940.

esista una sorta di ‘filiazione diretta’, tuttavia esso appare come uno degli strumenti che aprirono la strada verso nuovi sviluppi della didattica storica<sup>3</sup>.

Alla fine del XVII secolo la storia come autonoma materia d’insegnamento – ma anche la storia intesa nel senso moderno, come attività scientifica di ricerca – e la pedagogia della storia mossero insieme i loro primi passi. Per definire questo processo dal punto di vista teorico, Bruter fa riferimento al concetto di “paradigma pedagogico”, in cui si intrecciano i contenuti dell’insegnamento e le finalità attribuitegli dalla domanda sociale che lo genera. Il passo successivo dell’analisi è rintracciare la “norma pedagogica” che regola l’agire didattico in una determinata epoca. Essa risulta dall’equilibrio tra i vincoli e le possibilità che si dispiegano nel momento educativo, visto come l’atto sociale della riproduzione culturale: i termini in gioco sono dati dal quadro di conoscenze di cui una società dispone (nel nostro caso, l’avanzamento della storiografia); dalla selezione, effettuata all’interno di tale quadro, degli elementi che sono reputati utili e degni di essere appresi (il confronto con i modelli culturali e sociali dominanti); dalle modalità mediante le quali i contenuti prescelti vengono trasmessi (i modelli pedagogici e gli strumenti didattici disponibili ed effettivamente utilizzati).

Facendo luce sul periodo precedente a quello affrontato in questa sede, il lavoro di Bruter costituisce in primo luogo una sorta di necessaria premessa dal punto di vista dei contenuti informativi; oltre a ciò, esso offre numerosi spunti metodologici che possono essere proficuamente applicati a un differente contesto di studio. Una serie di operazioni ‘decostruttive’ possono infatti rivelarsi utili anche per studiare la pedagogia applicata alla didattica storica nel XIX secolo; una simile operazione risulta efficace in particolare nel caso italiano, in virtù del ruolo, ribadito più volte dalla storiografia che si è occupata della scuola risorgimentale, attribuito a quest’ultima come agenzia formativa ispirata dal concetto di ‘pedagogia nazionale’.

I libri di testo vivono un rapporto per certi versi ambiguo e conflittuale tra contenuti disciplinari e opzioni pedagogiche. Entrambi gli aspetti vanno messi in luce per ricostruire in modo completo il manuale scolastico, badando però a non leggerli come semplici elementi giustapposti: essi sono infatti destinati a intrecciarsi, dando vita a peculiari costruzioni narrative. Questo punto di vista è alla base di quella “histoire des disciplines scolaires” fondata da André Chervel. Non solo libri come quello appena citato di Annie Bruter, bensì l’intero ambito della storia dell’educazione, nei suoi vari ambiti e filoni di ricerca, si è proficuamente confrontato negli ultimi due decenni con le suggestioni provenienti dai lavori dello storico francese<sup>4</sup>. Chervel interpreta le discipline scolastiche come creazioni proprie della scuola, rispondenti a finalità specifiche elabo-

<sup>3</sup> Marchand, *Sur l’histoire de l’enseignement de l’histoire* cit., p. 47.

<sup>4</sup> Si veda, in particolare, A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.

rate al suo interno; la pedagogia – che si evolve per rispondere a una domanda sociale in continuo rinnovamento – gioca pertanto un ruolo essenziale non solo nel definire le modalità didattiche ma anche nel determinare quali siano i contenuti da insegnare. Questa tesi è stata esplicitata da Chervel (che a sua volta deve molto a Pierre Bourdieu e ai suoi studi sul concetto di “riproduzione” sociale e culturale mediata attraverso l’educazione<sup>5</sup>) attraverso *case studies* e ricerche specifiche, la più interessante delle quali è probabilmente quella sull’influsso della scuola nella codificazione della grammatica e, in particolare, nella stabilizzazione dell’ortografia del francese moderno. Chervel spiega che molti termini di quella lingua, dopo aver subito una continua evoluzione lessicale, smisero di modificarsi quando l’ortografia iniziò a essere inserita tra le materie scolastiche, esercitando un effetto normalizzante rispetto all’uso. Una complessiva teoria della grammatica – la *théorie des fonctions* – fu addirittura elaborata a metà Ottocento interamente nelle scuole francesi da parte di maestri e insegnanti, senza alcun intervento da parte dei linguisti dell’epoca, e tuttora è applicata nelle scuole d’oltralpe<sup>6</sup>.

La strada indicata dallo storico francese conduce a risultati originali e ha influenzato in modo considerevole gli studi recenti. Tentare di applicare le sue tesi al nostro oggetto di indagine significa domandarsi se la scuola abbia prodotto – al pari delle altre materie – anche una sua propria storia. Una risposta positiva probabilmente spiegherebbe in modo convincente la ragione per cui i manuali stentano ad adeguarsi rapidamente alle nuove acquisizioni della storiografia. Certe narrazioni a lungo tramandate si dimostrano funzionali e adatte al pubblico (docenti e studenti) che deve assorbirle e farle circolare nello spazio didattico: modificarle significa rimettere in gioco vulgate ormai consolidate. Spesso il cambiamento di paradigma storiografico mette in crisi vecchie tradizioni ormai radicate in quanto dotate di notevole forza esplicativa – è il caso, per esempio, di interpretazioni fondate su schemi mentali contemporanei, e pertanto anacronistiche, oppure sulla semplicità di una spiegazione monocausale. Non sempre, però, un nuovo paradigma introduce letture altrettanto efficaci didatticamente e interiorizzabili in maniera intuitiva; al loro posto, invece, offre spesso ricostruzioni fondate sul convergere di interazioni molteplici, dalla resa didattica sicuramente inferiore.

Una quota consistente degli autori di manuali scolastici è generalmente rappresentata da docenti delle scuole secondarie. Nel caso specifico che qui esaminiamo, la formazione, il livello culturale, il ruolo istituzionale degli autori di libri di testo sono dati estremamente variabili. Il profilo di chi scrive manuali per le scuole classiche è più elevato rispetto alla media degli autori di testi per altri ordini di scuole, tra i quali si

---

5 Cfr. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La reproduction: éléments pour une théorie du système d’enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970.

6 Chervel, *La culture scolaire* cit., pp. 188-189.

trovano spesso modesti insegnanti privi di un *curriculum* particolarmente brillante. In buona parte si tratta di professori di liceo, in più di un caso destinati a future carriere accademiche; ma vi sono anche docenti universitari, attivi nella divulgazione scolastica in particolar modo nel periodo risorgimentale, e poi ancora nel Novecento. I maestri della scuola del metodo storico non amavano invece la sintesi, specie se rivolta ai non specialisti. Nel 1889 Carlo Cipolla così rispondeva a Pasquale Villari, che in qualità di direttore della vallardiana *Storia d'Italia* gli aveva chiesto, in vista di una nuova edizione, una versione aggiornata del suo saggio su *Le Signorie dal 1313 al 1530*: “Popolarizzare la scienza, sta bene; ma proprio io non mi trovo esser quello a ciò. [...] Non posso dimenticare che una storia, magari illustrata, e che vada per le mani di tutti, è cosa troppo aliena dalla mia natura; non voglio assumere impegni ai quali sento che non potrei far onore”. Insomma la sintesi – tanto più se divulgativa – avrebbe assorbito inutilmente le sue energie di studioso, peraltro notoriamente infaticabile<sup>7</sup>.

Si possono altresì citare, come prova di questo perdurante atteggiamento mentale, le parole poste da Villari come *incipit* di una sua opera di sintesi sul Medioevo italiano, pubblicata nel 1910:

Chi getterà uno sguardo su questo volume, assai probabilmente, prima anche d'averlo letto, dirà: libro di divulgazione! E tali parole saranno per molti una condanna. Non mi sembra perciò inutile che il lettore sappia quale scopo l'autore si è proposto, quali difficoltà ha tentato di superare. Io non mi sono proposto di scrivere un libro erudito. Ma, se i documenti si ricercano, e la critica si esercita su di essi per meglio conoscere i fatti, non credo che una chiara e semplice esposizione di questi sia opera vana. Credo anzi che il troppo trascurarla, come assai spesso noi oggi facciamo in Italia, per occuparci quasi esclusivamente di raccogliere nuovi documenti, senza pensare allo scopo per cui si raccolgono, sia un errore<sup>8</sup>.

Da un altro punto di vista, va ricordato il noto episodio relativo a Delio Cantimori, il quale – in “un rigurgito di repugnanza e revulsione” – distrusse il manoscritto di un testo scolastico per i licei costatogli tre anni di lavoro. La ragione del gesto risiedeva nell'insoddisfazione e nella frustrazione per essere caduto preda, nonostante i suoi sforzi, dei luoghi comuni tipici della manualistica<sup>9</sup>. Pur riconoscendo il diverso spessore culturale

7 Citato in M. Moretti, *Carlo Cipolla, Pasquale Villari e l'Istituto di Studi Superiori di Firenze*, in G. M. Varanini (a cura di), *Carlo Cipolla e la storiografia italiana*, Atti del convegno, Verona, 23-24 novembre 1991, Verona, Accademia di agricoltura scienze e lettere, 1994, p. 42. Cfr. l'opinione di Ernesto Masi riportata in B. Croce, *Storia della storiografia italiana nel secolo decimonono*, Bari, Laterza, 4<sup>a</sup> ed. 1964 (1<sup>o</sup> ed. 1921), vol. II, p. 112.

8 P. Villari, *L'Italia da Carlo Magno alla morte di Arrigo VII*, Milano, Hoepli, 1910, p. V.

9 D. Cantimori, *Conversando di storia*, Bari, Laterza, 1967, p. 103, cit. in P. Prodi, *Introduzione allo studio della storia moderna*, Bologna, il Mulino, 1999, p. 13.

delle rispettive elaborazioni, frutto della differente preparazione scientifica riscontrabile fra gli autori, va preso atto dell'esistenza di una certa vischiosità, prodotta dal cristallizzarsi delle vulgate didattiche, con la quale neanche i più illustri studiosi hanno potuto evitare di fare i conti.

Per tornare a Chervel, il ruolo di agente culturale che dà forma, plasma e modifica la società è svolto dalla scuola, secondo lo storico francese, anche mediante quello che egli definisce “effetto Wilamowitz”, dal nome del celebre linguista tedesco: quest'ultimo propose una teoria che spiegava la sopravvivenza delle sette tragedie di Eschilo a noi note con il fatto che proprio quelle, e non le altre, fossero state utilizzate come esercizi di lettura nelle scuole durante l'antichità<sup>10</sup>. Molti aspetti della nostra cultura avrebbero un'origine puramente funzionale, ricollegabile ai meccanismi che governano il sistema scolastico. Per quanto riguarda le tragedie di Eschilo, o altre opere letterarie, la selezione sarebbe avvenuta sulla base della loro utilizzabilità didattica. Si può applicare ai fatti storici questo stesso principio, spiegando la maggiore o minore fortuna di certi temi nella manualistica storica? Senza dubbio, in una scuola come quella italiana che scelse abbastanza rapidamente di dotarsi di un impianto complessivamente storicista, il taglio politico-diplomatico-militare della materia era più facile da insegnare e da apprendere, perché i fatti corrispondenti potevano essere agevolmente inseriti in una razionale scansione cronologica. Cooperò con questo fattore il ruolo – assegnato all'istruzione classica – di formazione politico-civile delle *élites*, a cui si addiceva un insegnamento storico di carattere etico-politico.

Quelle fin qui esposte sono naturalmente considerazioni di carattere molto generale, non sempre applicabili a ciascun singolo caso: i fattori in gioco sono molto più numerosi e una realtà complessa come quella dei libri scolastici non si lascia ricondurre facilmente a un disegno dai tratti senza ombre.

### *1.2. La cultura storiografica e il problema nazionale*

Lo studio dei testi scolastici dell'Ottocento ci pone immediatamente a confronto con quella pedagogia nazionale che ebbe nella scuola uno dei suoi pilastri. Nel 1860 la nuova Italia entrava nel consesso delle nazioni europee e affrontava il difficile compito di armonizzare e fondere i diversi popoli della penisola. Il ruolo della scuola era quello di assicurare l'unità diffondendo i valori comuni e trasmettendoli alle nuove generazioni. In quel contesto, la storia non era forse la principale materia a cui si assegnava tale com-

---

<sup>10</sup> Chervel, *La culture scolaire* cit., pp. 183-184.

pito, affidato piuttosto allo studio della lingua e della letteratura nazionale; il suo peso, però, non era certo trascurabile.

Nella didattica storica il ruolo del libro di testo doveva rivelarsi decisivo: esso era lo strumento idoneo ad assicurare una corretta istruzione secondo precisi dettami, in base a una linea politica già seguita, seppur con scarso successo, fin dall'età napoleonica<sup>11</sup>. Neppure nel regno unitario tale azione, prescrittiva e uniformante, riuscì sempre nel suo intento, ché il controllo dall'alto fu inefficace, come è emerso analizzando l'attività del Consiglio superiore della pubblica istruzione. Ciò comunque non cancella, anzi sottolinea ulteriormente il ruolo centrale che il libro di testo svolse nel processo didattico. Ancora una volta, inoltre, bisogna ricordare la peculiarità del ginnasio-liceo, fondato dalla legge Casati come scuola delle future classi dirigenti. La storia, come le altre materie, ricevette in questo tipo di scuola una particolare declinazione: essa risultò più approfondita dal punto di vista dei contenuti, perciò più strettamente legata alle acquisizioni della storiografia scientifica; ebbe inoltre un'impostazione etico-politica, sconosciuta nelle altre scuole, che necessariamente doveva risentire delle evoluzioni che si registravano nel panorama culturale e specificamente nella produzione storiografica.

Le coordinate culturali del Risorgimento si delinearono a partire dall'età della Restaurazione, quando il neoguelfismo si affermò come ideologica politica del cattolicesimo liberale. Lungi dal limitarsi a incarnare un programma politico più o meno coerente, esso dimostrò una grande vitalità culturale che diede notevoli frutti anche nel campo degli studi storici<sup>12</sup>. Alla scuola neoguelfa – nella quale vanno annoverati i nomi di Cesare Balbo, Carlo Troya, Gino Capponi, Marco Tabarrini e altri minori – si contrappose, ma con profondità intellettuale e qualità dei risultati scientifici decisamente inferiori, il neoghibellinismo di Giovan Battista Niccolini, Giuseppe La Farina, Francesco Domenico Guerrazzi, Atto Vannucci. Con la conclusione delle lotte risorgimentali i quadri ideologici di riferimento mutarono repentinamente: giunse al termine una stagione di lanci a volte utopistici ma sorretti da grandi ideali, mentre le difficoltà del nuovo stato unitario imposero più di un ripensamento. Già nel settembre 1866, all'indomani della sconfitta militare che generò inquieti interrogativi negli italiani da poco unificati, Pasquale Villari, con il celebre articolo “Di chi è la colpa? O sia la pace e la guerra”, scuoteva l'Italia dalle esaltazioni nazionalistiche richiamandola alla durezza di una realtà – i “diciassette milioni di analfabeti e cinque milioni di arcadi” – segnata dall'arretratezza rispetto al resto

11 Cfr. J. K. Burtok, *L'enseignement de l'histoire dans les Lycées et les écoles primaires sous le Premier Empire*, “Annales historiques de la révolution française”, 207, XLIV, 1972, pp. 98-109, che segnala come lo spostamento di interesse dalla storia antica verso la storia nazionale, e quindi verso il mondo medievale e moderno, ricevette un impulso decisivo dalle riforme napoleoniche: p. 106.

12 Per un quadro d'insieme cfr. I. Porciani, *L'Archivio Storico Italiano. Organizzazione della ricerca ed egemonia moderata nel Risorgimento*, Firenze, Olschki, 1979.

d'Europa<sup>13</sup>. A sua volta Francesco De Sanctis, nelle pagine conclusive della sua *Storia della letteratura italiana*, prendeva atto che, con l'unità, un universo culturale era giunto al tramonto: "Diresti che proprio appunto, quando s'è formata l'Italia, si sia sformato il mondo intellettuale e politico da cui è nata"<sup>14</sup>.

È in questo clima che in Italia si affermò, anche specificamente in campo storiografico, il positivismo. Grazie a un rinnovato interesse critico disponiamo ormai di un certo numero di studi che consentono di far luce su tale fase, superando almeno in parte i duri giudizi emessi da Croce in quella che rimane tuttora l'opera di riferimento sull'intero periodo: la *Storia della storiografia italiana nel secolo decimonono*<sup>15</sup>.

Fin dall'articolo su *La filosofia positiva e il metodo storico*, apparso sul "Politecnico" nel gennaio 1866, Villari si affermò come "il pioniere del positivismo in Italia"; ma il suo fu un positivismo "italianizzato", "addomesticato", non ortodossamente comtiano<sup>16</sup>. In realtà è più esatto parlare, per la produzione storiografica riferita a tale ambito, di "scuola del metodo storico", definibile come "un complesso di atteggiamenti culturali dominati da una prevalenza dell'analisi sulla sintesi, dalla centralità del richiamo all'accertamento dei fatti, dalla volontà di perfezionare le procedure di lettura e di edizione delle fonti"<sup>17</sup>.

Lungi dal rinchiudersi in una *turris eburnea*, gli esponenti del positivismo sentirono con forza il problema nazionale. Gli intellettuali e le classi dirigenti risorgimentali avevano cercato nel passato gli elementi storici che testimoniassero il contributo italiano al progresso della civiltà europea, per farne i pilastri su cui fondare una reale unificazione. L'accento, che in quella storiografia cadeva sulla necessità di recuperare le tradizioni nazionali per spingere i cittadini all'amor di patria e alla fedeltà verso il nuovo stato e la nuova dinastia, si spostò in seguito su un diverso e specifico obiettivo: mettere l'Italia al passo delle altre nazioni europee – un compito condiviso con gli altri 'scienziati sociali',

---

13 P. Villari, *Di chi è la colpa?, o sia La pace e la guerra* cit., p. 31.

14 F. De Sanctis, *Storia della letteratura italiana*, a cura di G. Contini, Torino, UTET, 1968, p. 842. L'atteggiamento pessimistico di molti intellettuali nei confronti della nuova Italia è documentato in A. Asor Rosa, *Storia d'Italia*, vol. IV, *Dall'Unità a oggi*, tomo II, *La cultura*, Torino, Einaudi, 1975, pp. 821-839.

15 Ci riferiamo a pubblicazioni dell'ultimo trentennio, tra cui: G. Di Costanzo (a cura di), *La cultura storica italiana tra Otto e Novecento*, 2 voll., Napoli, Morano, 1990; E. Artifoni, *Salvemini e il medioevo. Storici italiani fra Otto e Novecento*, Napoli, Liguori, 1990; Id., *Medioevo delle antitesi. Da Villari alla "scuola economico-giuridica"*, "Nuova rivista storica", LXVIII, 1984, pp. 367-380 (ora in E. R. Papa (a cura di), *Il positivismo e la cultura italiana*, Milano, Angeli, 1985, pp. 283-298).

16 I. Cervelli, *Cultura e politica nella storiografia italiana tra Otto e Novecento (a proposito della nuova edizione di "Storici e maestri" di Gioacchino Volpe)*, "Belfagor", XXIV, 1969, fasc. I, pp. 66-89 (citazioni alle pp. 68-69).

17 E. Artifoni, *Scienza del sabaudismo. Prime ricerche su Ferdinando Gabotto storico del medioevo (1866-1918) e la Società storica subalpina*, "Bullettino dell'Istituto storico italiano per il Medio Evo e Archivio muratoriano", 100, 1995-1996, p. 172.



tra cui antropologi, sociologi, geografi, economisti<sup>18</sup>. Il nuovo orientamento culturale non determinò perciò, rispetto all'epoca risorgimentale, un disinteresse o un accantonamento del tema nazionale, che restava anzi in primo piano, anche dal punto di vista didattico: si pensi al contenuto degli innovativi programmi per le scuole elementari firmati nel 1888 da Aristide Gabelli, una delle più rilevanti figure del positivismo italiano<sup>19</sup>.

Lo stesso Villari, nell'opuscolo *L'insegnamento della storia*, pubblicato nel 1869, aveva posto con forza la questione di una rifondazione dello studio e della ricerca sulla storia, prima ancora che del momento didattico<sup>20</sup>. Per creare storici 'alla Ranke' era necessaria una profonda riforma dell'università, sul modello tedesco dei seminari e dell'addestramento al lavoro d'archivio. Questa presa di posizione svelava il profondo cambiamento nella percezione della storia (e del suo insegnamento), non più investita di finalità morali e patriottiche, nel senso enfatico, ma anche sublime, dei termini; queste risiedevano piuttosto nella corretta gestione dello stato – una realtà complessa al pari della società che lo esprimeva. Lo scopo finale era conoscere le leggi sociali per dominare le forze sociali. Tutto ciò non implicava pertanto un disimpegno rispetto ai valori patriottici: suggeriva piuttosto un modo diverso di servire la grandezza della patria, mediante la scienza. La scuola avrebbe dovuto essere un pilastro di questa opera di cambiamento della società: da qui la preoccupazione per il funzionamento della struttura scolastica nazionale, testimoniata anche dagli scritti pedagogici di Villari, secondo cui la scuola secondaria non aveva un'importanza inferiore a quella universitaria, visti gli stretti legami che ormai venivano configurandosi – grazie al ruolo assunto dall'opinione pubblica – tra istruzione e politica nazionale<sup>21</sup>.

Ben altra idea di quale scienza convenisse all'Italia per 'ordinarsi' come nazione veniva proposta, in quegli stessi anni, da Ferdinando Ranalli – "l'ultimo dei puristi" – il quale, argomentando sulla storia, intesa ciceronianamente come esempio, insisteva sulla preferenza esclusiva da accordare agli autori italiani come fonti per la storia patria<sup>22</sup>.

Dopo l'unità, benché lentamente, la storiografia militante dovette far posto a quella scientifica: così negli studi, e di riflesso nei testi scolastici pubblicati in tale epoca, giunsero

---

18 G. Cacciatore, *La lancia di Odino: teorie e metodi della storia in Italia e Germania tra '800 e '900*, Milano, Guerini, 1994, p. 90 sgg.

19 Cfr. G. Bonetta (a cura di), *Aristide Gabelli e il metodo critico in educazione*, L'Aquila-Roma, Japadre, 1994.

20 P. Villari, *L'insegnamento della storia. Discorso inaugurale per l'anno accademico 1868-69, letto il 16 novembre 1868 nell'Istituto superiore di Firenze*, Milano, Treves, 1869, ripreso in Id., *Arte, storia e filosofia: saggi critici*, Firenze, Sansoni, 1884, pp. 191-219.

21 M. Moretti, *Storici accademici e insegnamento superiore della storia nell'Italia unita: dati e questioni preliminari*, "Quaderni storici", 1, 82 (XXVIII), 1993, pp. 64-65.

22 Cfr. F. Ranalli, *Lezioni di Storia*, Firenze, Barbèra, 1867-1868, pp. XXI-XXVIII.

a superamento i “generosi anacronismi del patriottismo italiano”<sup>23</sup>. I ‘puri storici’, eruditi e filologi positivisti, non furono dunque così alieni dall’affrontare i loro studi con un’acuta sensibilità per l’oggi (e con una forte tensione civile ed educativa). Alla luce di ciò, le critiche crociane – che pure colsero nel segno per quanto riguardava l’attesa del “Messia sintetizzatore” – devono essere ripensate: anche nei più convinti assertori dell’asettica scientificità della storia era forte la convinzione del rilievo pedagogico che essa doveva assumere.

L’esaurirsi del positivismo, a partire dagli anni ’90, fu accompagnato dalla comparsa del materialismo storico e dal fiorire della scuola economico-giuridica, la quale annoverò maestri come Gioacchino Volpe e Gaetano Salvemini. Entro certi limiti, i temi peculiari a queste correnti filtrarono anche nei manuali, i quali – dopo aver percorso un tragitto analogo a quello compiuto dalla storiografia risorgimentale, di ‘tendenza’, a quella critica – ne accolsero alcune suggestioni. I testi scolastici subirono successivamente gli influssi del nazionalismo di inizio Novecento, protagonista della cultura e della politica italiane nell’epoca – ormai alle soglie del tramonto dello stato liberale – che costituisce anche il momento conclusivo della nostra analisi.

### *1.3. Le tracce dei programmi didattici*

Prima di addentrarci in un esame approfondito dei contenuti disciplinari, è necessario osservare le nostre fonti – i libri di testo di storia utilizzati nei licei dell’Italia liberale – attraverso uno sguardo d’insieme.

Nell’analisi dei testi sono stati tenuti in considerazione i corsi completi per il triennio liceale: l’adozione di un ampio orizzonte facilita la comprensione del peso relativo attribuito alle singole età nel ricostruire un’epopea nazionale che in ogni sua pagina prometteva un’Italia indipendente, libera e unita alla fine di un lungo processo storico. Dalla ricognizione dei programmi scolastici è emerso come i due poli attorno ai quali oscillava l’ago dell’equilibrio didattico fossero l’età di mezzo e l’età contemporanea, e in particolare – rispettivamente – il periodo comunale e il Risorgimento. Stretta tra questi due momenti, l’età delle signorie e delle preponderanze straniere, a cavallo tra il Medioevo e la contemporaneità, appare come un’epoca di decadenza che stenta a trovare nello spazio didattico un ruolo significativo.

Senza voler appiattare la manualistica su una linea di semplice sovrapposizione rispetto alle correnti storiografiche coeve, si può osservare come i percorsi fossero per

---

23 F. Lanzani, *Dei caratteri e degli intendimenti della istoriografia italiana nel secolo XIX*, Padova, F. Sacchetto, 1878, cit. in M. Moretti, *Note su storia e storici in Italia nel primo venticinquennio postunitario*, in P. Schiera, F. Tenbruck (a cura di), *Gustav Schmoller e il suo tempo: la nascita delle scienze sociali in Germania*, Bologna, il Mulino, 1989, p. 64.

certi versi paralleli. Si conferma pertanto il ruolo centrale assegnato al Medioevo nella costruzione dell'identità storica della nazione italiana, mentre i secoli XVI, XVII e XVIII (in particolare i primi due) erano specularmente condannati o almeno negletti. Anche in questo caso ovviamente la storiografia ottocentesca ribaltò il giudizio rispetto a quello emesso dalla storiografia 'filosofica' e 'razionalista' del Settecento. Questo minore interesse non si manifestò nei manuali in misura quantitativa, cioè come diminuzione, anche solo proporzionale, del numero di pagine, bensì nello scarso coinvolgimento, nell'esposizione spesso piatta: gli avvenimenti erano illustrati senza passione, il filo della vicenda storica si dipanava stancamente. Mentre nei libri di testo dedicati al Medioevo il senso complessivo delle vicende storiche – per esempio il declino del papato e dell'impero – era approfondito e discusso, nei volumi relativi all'epoca successiva ciò non avveniva, o avveniva in misura minore. Questa diversa impostazione può essere in qualche misura spiegata considerando che i protagonisti della narrazione erano ormai gli stati, visti come attori politici dotati di una propria razionalità intrinseca che non necessitava di particolari approfondimenti.

La storia contemporanea, vissuta direttamente e talvolta con ruoli di primo piano da parte degli autori dei testi scolastici, entrò invece nel progetto di nazionalizzazione dei cittadini del nuovo stato unitario, come si è visto, solo lentamente e a fasi alterne. Tale ingresso avvenne massicciamente negli anni '50, limitatamente al Piemonte, e nei primi anni '60, per gli altri territori; in seguito, dopo una fase in cui programmi e libri di testo, anche per influsso del positivismo, mostrarono di voler superare una troppo accentuata utilizzazione dei fatti più recenti in chiave di pedagogia nazionale, questi tornarono in gioco nei manuali permeati di nazionalismo che si diffusero a partire dai primi anni del Novecento, quando il processo di sacralizzazione del Risorgimento e dei suoi eroi, avviato nell'età crispina, raggiunse anche i libri destinati alle scuole del grado medio.

In questo quadro, i programmi didattici forniscono una traccia utile ma, come abbiamo visto, non sempre coerente. Una disposizione tutt'altro che indifferente, quale la periodizzazione delle diverse epoche storiche, conobbe molte varianti: 476-1492-1815 erano le scansioni più ovvie e più frequentemente adottate, ma la fantasia dei burocrati ministeriali, pronti a continui interventi, suggerì numerose alternative. I mutamenti operati sulla periodizzazione sono però un dato significativo solo se li si considera in parallelo ai cambiamenti nella distribuzione della materia nell'intero ciclo di studi. Il motore di questa riorganizzazione fu l'aumento di spazio riservato alla contemporaneità, che avvenne comunque secondo un tragitto non lineare, dettato da scelte contrastanti e variabili secondo gli ordini di scuole, come abbiamo mostrato a suo luogo.

Lentamente, a livello didattico, la storia contemporanea soppiantò quella medievale, modificando la situazione di partenza fino al suo completo capovolgimento: un processo irreversibile, che ha conosciuto in anni più recenti l'ennesima conferma. L'aumento di

spazio per la storia contemporanea fu attuato mediante l'allungamento, da due a tre anni, della durata del corso di storia, sancito nel 1884: ciò evitò che lo spazio per le epoche precedenti fosse eccessivamente ridotto. In questo tragitto appare molto significativa la riforma dei programmi del 1888 (poi ritoccati nel 1892), che diede luogo a una profonda riconsiderazione dello spazio da assegnare alle varie epoche nell'ambito del seguente schema: 476-1313; 1313-1748; 1748-presente. Non solo questa suddivisione riconobbe importanza all'ultimo secolo, finalmente divenuto possibile oggetto didattico in un'Italia più coesa; essa penalizzò anche la storia moderna, ulteriormente compressa e quindi riconfermata come periodo buio della storia patria. Tale scelta (destinata a restare in vigore fino alla riforma Gentile del 1923) ebbe anche un valore ideologico: staccare Tre e Quattrocento dal resto del Medioevo, collegandoli di fatto all'età moderna e accentuando così l'ipoteca interpretativa di segno negativo su quest'ultima.

Adeguandosi ai programmi ministeriali, anche i libri di testo registrarono una diminuzione progressiva di interesse per quanto riguarda il Medioevo a favore della storia più recente<sup>24</sup>. Tale processo avvenne però lentamente e non senza contraddizioni. Come ogni genere letterario 'di consumo', anche la manualistica aveva i suoi modelli, dai quali si distaccò ma non precipitosamente: il principale di questi rimase Balbo, il cui nucleo argomentativo ruotava indubbiamente attorno al Medioevo<sup>25</sup>. Anche quando l'influsso della scuola neoguelfa diminuì fino a scomparire, l'età di mezzo continuò a giocare un ruolo importante in quanto miniera di fatti pedagogicamente utili in chiave patriottica. Tuttavia, il graduale slittamento del fulcro della narrazione scolastica dal Medioevo alla contemporaneità – simultaneo allo scomparire delle tendenze puristiche di chi voleva far parlare agli allievi la lingua del Tre e del Cinquecento –, una volta innescatosi, si dimostrò irreversibile.

Occorre infine notare che non esistette, nei fatti, quella corrispondenza che si potrebbe presupporre tra i contenuti dei manuali e quelli dei programmi ministeriali. Testi superati e non più rispondenti ai nuovi programmi restavano frequentemente in circolazione ancora per molto tempo. Le periodizzazioni adottate nei seguenti capitoli non ricalcano pertanto quelle utilizzate nella prima parte di questo lavoro, tenendo in maggior conto rilevanti questioni storiografiche, pedagogiche e civili che incisero sull'evoluzione della manualistica destinata agli studenti liceali.

---

<sup>24</sup> Su questo mutamento come riflesso di una più generale tendenza storiografica e culturale cfr. P. Schiera, *Introduzione* a R. Elze, P. Schiera, *Italia e Germania. Immagini, modelli, miti fra due popoli nell'Ottocento: il Medioevo*, Bologna-Berlino, il Mulino-Duncker&Humblot, 1988, pp. 9-22.

<sup>25</sup> Su Cesare Balbo e il suo *Sommario della storia d'Italia v. infra*, Parte II, Cap. II.2.

## II. I libri di testo negli stati preunitari

### II.1 Genealogia dei manuali di storia

Gettare uno sguardo a ritroso, per tentare di ricostruire sinteticamente una genealogia dei manuali di storia, è a questo punto necessario. I più remoti modelli dei successivi manuali scolastici possono essere rintracciati in testi seicenteschi, come quello del padre gesuita Horatio Torsellini, pubblicato per la prima volta già nel 1598, che ebbe un lungo successo nei collegi europei fino al XVIII secolo inoltrato<sup>1</sup>. Un altro antenato dei moderni divulgatori scolastici è il presidente Hénault (1685-1770), membro della schiera degli ultimi epigoni della storiografia umanistica e autore di un *Sommario cronologico* adoperato nelle scuole francesi del tempo<sup>2</sup>. Né va dimenticato Bossuet, il cui *Discorso sulla storia universale* era ancora utilizzato nelle scuole lombarde nel primo decennio della Restaurazione<sup>3</sup>.

---

1 Di questo testo vennero stampate diverse versioni nelle lingue nazionali: sulla traduzione italiana, intitolata *Ristretto delle historie del mondo*, v. l'analisi proposta in S. Guarracino, *Guida alla storiografia e didattica della storia*, Roma, Editori Riuniti, 1983, pp. 44-47.

2 Charles-Jean-François Hénault (1685-1770), letterato e giurista, presidente di sezione del Parlamento di Parigi. Scrisse un *Abrégé chronologique de l'histoire de France contenant les évènements de notre histoire, depuis Clovis jusqu'à Louis XIV* (1744), la cui esposizione è sostanzialmente una successione di tabelle cronologiche: v. G. Lefebvre, *La storiografia moderna*, Milano, Mondadori, 1973, p. 88. Oltre ai numerosi spunti presenti in Bruter, *L'histoire enseignée au Grand Siècle* cit., *passim*, e in Guarracino, *Guida alla storiografia e didattica della storia* cit., *passim*, si veda, per un esame (non molto esauriente, in verità) dei testi sui quali veniva condotto l'insegnamento della storia in antico regime, J. Lecuir, *À la découverte de la France dans les abrégés d'histoire et de géographie des collèges jésuites du XVII siècle*, in *La Découverte de la France au XVII siècle. Neuvième colloque de Marseille, 25-28 janvier 1979*, organisé par le Centre méridional de rencontres sur le XVII siècle, Paris, Editions du Centre national de la recherche scientifique, 1980, pp. 299-316.

3 Jacques-Benigne Bossuet (1627-1704), vescovo di Meaux e precettore di Luigi XV, fu autore di un celebre *Discours sur l'histoire universelle* (1681), che rappresenta il modello più perfetto di storia provvidenzialistica.

Il caso del Regno Lombardo-Veneto merita un cenno particolare: con la Restaurazione, esso fu infatti l'unico stato a ripristinare immediatamente un insegnamento storico, diffusosi nella scuola durante l'occupazione napoleonica<sup>4</sup>. Qui il governo di Vienna stabilì, fin dal 1816, che “nelle scuole pubbliche *potessero* essere adottati solo testi in precedenza approvati dalla Commissione aulica per gli studi; e che le edizioni italiane dei libri prescelti *fossero* esclusivamente pubblicate dall'Imperial Regia Stamperia di Milano”<sup>5</sup>. Ci si proponeva in tal modo di diffondere in Italia soltanto i testi autorizzati e già in uso nelle altre province dell'impero asburgico, caratterizzati da un lealismo dinastico assolutamente inattaccabile.

Un *Codice ginnasiale*, emanato nel 1818, prevedeva infatti che l'insegnamento fosse basato su libri appositamente elaborati per le scuole dell'Impero: i *Rudimenti di storia degli Stati moderni* e gli *Elementi di storia degli stati e popoli antichi*, destinati rispettivamente alle classi di grammatica e di umanità. Per quanto riguardava invece i licei, gli insegnanti erano tenuti a svolgere le lezioni “sopra i loro scartafacci” preventivamente autorizzati<sup>6</sup>.

L'adozione dei testi scolastici seguiva uno schema rigidamente fissato: “la Commissione aulica per gli studi spediva da Vienna al Governo di Lombardia un libro in uso in Austria e chiedeva se poteva essere tradotto o adottato. Secondo la destinazione del testo in esame, la pratica veniva trasmessa alla Direzione delle scuole elementari o a quella dei ginnasi”<sup>7</sup>. Quest'ultima era guidata da un abile funzionario, Carlo Giuseppe Londonio, che seppe avvalersi di esponenti di primo piano della cultura lombarda, da Tommaso Grossi a Carlo Cattaneo<sup>8</sup>, affidando incarichi di traduzione anche a intellettuali d'opposizione: emblematico è il caso di Giovanni Berchet<sup>9</sup>. Ciò che è interessante notare, sulla scorta dell'analisi di Berengo, è che un così rigido monopolio statale non fosse finalizzato ad apportare un beneficio economico alle finanze pubbliche; al contrario, il governo austriaco era disposto a sostenere un investimento economico per garantire che gli studenti disponessero di strumenti didattici funzionali a un progetto educativo improntato a un ben preciso disegno<sup>10</sup>.

---

4 Cfr. *supra*, Parte I, Cap. I.

5 M. Berengo, *Intellettuali e librai nella Milano della Restaurazione*, Torino, Einaudi, 1980, p. 193.

6 G. Di Pietro, *La storia nelle scuole medie italiane dalla fine del Settecento all'età della Destra*, “Società e storia”, 6, 1979, pp. 725-761, in particolare pp. 733-735.

7 M. Berengo, *Intellettuali e librai nella Milano della Restaurazione* cit., p. 347.

8 La traduzione di questo volume (III parte dei *Rudimenti*), risalente al 1826, fu dovuta a un giovane Carlo Cattaneo: *ivi*, p. 351.

9 Tra il 1818 e il 1822 Berchet tradusse dapprima gli *Elementi di storia degli stati d'Europa* e quindi gli *Elementi di storia degli stati e popoli antichi*: *ivi*, pp. 350-351.

10 Altri libri scolastici, non prescritti dall'autorità centrale, venivano comunque stampati e acquistati per ovviare a carenze editoriali conseguenti alla rigidità della normativa: le *Crestomazie* commissionate a

Pur mettendo tra parentesi il caso del Lombardo-Veneto, in cui l'adozione era il frutto di una politica gestita da Vienna che imponeva i propri testi, i libri diffusi nelle realtà scolastiche preunitarie furono in gran parte traduzioni di testi stranieri<sup>11</sup>. È un dato che va sottolineato e che può trovare la sua spiegazione nel fatto che solo un mercato unitario avrebbe reso conveniente investire nella produzione di nuovi compendi didattici.

Un rapido cenno meritano i manuali del Lamé-Fleury, caratterizzati da un'esposizione piana, aproblematica e da un linguaggio semplice<sup>12</sup>. La trama dei diversi volumi di cui si compone il *Corso* del Lamé-Fleury – a proposito del quale va comunque segnalato il tentativo di raggiungere un equilibrio quantitativo tra le storie delle varie nazioni europee – si riduce a un susseguirsi di episodi non ben legati tra loro; la narrazione è fortemente drammatizzata e offre spunti per frequenti ammonimenti morali, spesso introdotti da formule esortative quali “Miei cari” o “Miei giovani”. La prosa adottata è romantica, quasi romanzesca, evocante immagini di forte impatto visivo. Questi volumi furono utilizzati a lungo, dopo l'unità, nelle scuole tecniche e normali, dove le opere adottate come manuali di storia erano talvolta frutto di scelte curiose. Tra queste vanno incluse persino le *Aventures de Télémaque*, il romanzo pedagogico scritto da Fénelon in qualità di precettore del duca di Borgogna, che divenne un testo scolastico di largo successo, usato in Italia ancora nella seconda metà dell'Ottocento.

Tra i testi tradotti va ricordato quello dello storico tedesco Wilhelm Pütz<sup>13</sup>: un altro prodotto editoriale di considerevole successo a cavallo della data spartiacque del 1860, dal momento che quel testo, “un buon manuale scritto per il ginnasio cattolico di Colonia”<sup>14</sup>, contava nel 1875 ben 19 adozioni nei ginnasi della penisola<sup>15</sup>. Le pagine dedicate all'Italia sono anche in questo caso poche rispetto al totale: la storia d'Italia è addirittura silente nel periodo compreso tra Corradino di Svevia ed Enrico VII del Lussemburgo, corrispondente cioè alla lunga assenza degli imperatori dalla penisola, il che suscita qualche sorpresa in relazione al prolungato utilizzo di tale testo nelle scuole del nuovo stato.

---

Giacomo Leopardi da Antonio Fortunato Stella ne sono l'esempio più celebre. Fruitori di queste opere erano gli studenti delle scuole private e le famiglie che affidavano ai precettori l'educazione dei figli.

11 Si potrebbero ricordare ancora molti titoli, tra cui almeno il *Compendio di storia universale*, di monsignor Jacopo Brand, prima versione italiana dall'originale tedesco del prof. G. B. Menini, Milano, ditta Pietro e Giuseppe Vallardi, 1846.

12 Jules-Raymond Lamé-Fleury (1797-1878), ufficiale di carriera nell'esercito francese, fu l'autore di molti libri di testo scolastici, tra cui *La storia del Medioevo raccontata ai fanciulli* e *La storia moderna raccontata ai fanciulli*. Vanno ricordate in particolare l'edizione veneziana del 1843 e quella napoletana del 1858.

13 W. Pütz, *Elementi di geografia e storia dell'evo antico, medio e moderno*, Milano, Gnocchi, 1858.

14 G. Ricuperati, *L'insegnamento della storia dall'età della Sinistra a oggi* cit., p. 18.

15 In base ai dati pubblicati nell'indagine ministeriale dello stesso anno: v. *supra*, Introduzione.

Un altro autore tedesco ben noto agli studenti italiani era Georg Weber, autore di un *Compendio di storia universale* in due volumi, che ebbe varie edizioni tra il 1862 e il 1885 presso due diversi editori milanesi<sup>16</sup>. In Weber si scorge l'animo del patriota liberale tedesco: i sentimenti antifrancesi e la simpatia per la spiritualità protestante sono suoi tratti caratteristici. Nella narrazione i fatti politici e militari prevalgono, ma sono raccontati con intelligenza e ampiezza di respiro e accompagnati da accenni alla cultura, alle arti e ai costumi.

Naturalmente non mancarono del tutto gli autori italiani, i cui lavori furono però destinati a una circolazione limitata alla rispettiva area di provenienza. Si veda per esempio Giuseppe Ignazio Montanari, autore degli *Elementi di storia d'Italia divisi in tre parti ad uso della studiosa gioventù*<sup>17</sup>, la cui prima parte (Storia romana) avrebbe continuato a circolare nei ginnasi ancora a metà degli anni '70. Ma restiamo appunto nell'ambito di piccole pubblicazioni di rilevanza locale. Nell'Italia della prima metà dell'Ottocento esistevano diversi compendi scolastici dedicati alla storia di singole regioni italiane, per i quali si deve immaginare una qualche forma di utilizzo nelle scuole degli stati italiani preunitari. Domenico Martuscelli (1763-1821), traduttore anche di un compendio francese<sup>18</sup>, fu l'autore di un volume di *Rudimenti di storia del Regno delle Due Sicilie*, testo improntato al più stretto ossequio alla monarchia assoluta di diritto divino<sup>19</sup>. L'autore, un giudice a riposo della Corte criminale, si poneva soprattutto due obiettivi pedagogici strettamente connessi: inculcare il rispetto della legalità e dell'ordine costituito e suscitare una devozione filiale verso la figura del sovrano.

I diversi esempi citati – traduzioni o testi scritti per il mercato interno – dimostrano dunque come ben prima, e al di fuori, delle istanze risorgimentali esistesse una tensione consapevole e per nulla ingenua all'utilizzo dei testi scolastici di storia per diffondere

---

16 Georg Weber (1808-1888), importante storico tedesco, interessato specialmente alla storia della Riforma, fu dal 1848 al 1872 direttore della Scuola superiore di Heidelberg, dove aveva insegnato. Scrisse un manuale di *Storia universale* (17° ed., 2 voll., Heidelberg, 1876), una *Storia universale in compendio* (15° ed., Lipsia, 1872), e una *Storia universale del mondo con riguardo speciale alla vita intellettuale e civile dei popoli* (14 voll., Lipsia, 1857-1879), a quel tempo considerata in assoluto la migliore opera del genere.

17 Pesaro, 1842. Da segnalare anche una *Storia della Toscana*, scritta da Filippo Moisè e adottata in alcune scuole del Granducato negli anni '30: Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa* cit., p. 27.

18 L. Domairon, *Rudimenti di storia, tradotti dal francese da Domenico Martuscelli. Opera con Real Decreto dichiarata elementare per l'istruzione degli alunni ne' licei, seminarj e collegj militari*, Napoli, Giovanni De Bonis tipografo, 1817. Si trattava di un testo in sei volumi, per un totale di 1806 pagine in 8°, pubblicato anche a Palermo nel 1824. Non era questo l'unico manuale francese abbastanza diffuso in Italia: oltre al già citato Lamé-Fleury, va ricordata anche l'opera di Ovide Crysanthé Des Michels, *Compendio della storia del Medio evo*, Milano, 1841 (edito ancora nel 1857).

19 L'edizione consultata è quella di Napoli, presso G. De Bonis, 1836. Nelle biblioteche italiane non è stato possibile rintracciare edizioni più antiche.



immagini celebrative ed encomiastiche delle dinastie e dei sovrani<sup>20</sup>. La storia dinastica fu particolarmente fiorente – oltre che nei casi austriaco e napoletano già citati – negli stati sardi sotto forma di storie di Casa Savoia. Con la Restaurazione, l'unico stato a ripristinare immediatamente l'insegnamento storico, diffusosi nella scuola durante l'occupazione napoleonica, fu appunto, oltre al Lombardo-Veneto, il Regno di Sardegna. Inizialmente esso venne limitato alla sola Savoia, dove era previsto l'uso di un vecchissimo testo, un *Abrégé de l'Histoire de la Maison de Savoie*, il cui autore, Thomas Blanc, era nato nel 1637; in seguito venne esteso all'intero stato, stimolando la penna di autori come il poco noto Francesco Lanteri<sup>21</sup> o il più illustre Luigi Cibrario<sup>22</sup>. La produzione di libri di questo tipo continuò anche ben dopo l'unità, a uso delle scuole elementari<sup>23</sup>: i relativi programmi, rimasti sostanzialmente invariati fino al 1888, prevedevano infatti che l'esposizione della storia di casa Savoia servisse “a dare una prima idea della storia nazionale”<sup>24</sup>.

L'ultimo manuale di questo tipo ad essere ufficialmente adottato per le scuole medie degli stati sardi fu il *Compendio della storia della real casa di Savoia, ad uso delle case di educazione*<sup>25</sup>. Si trattava di un'opera pubblicata in forma anonima, il cui autore era il gesuita genovese Giovanni Battista Centurione<sup>26</sup>. Questo libro di testo venne sostituito,

20 È interessante notare come questo insegnamento dovesse paradossalmente convivere con quello della storia antica, che era tutto un florilegio di virtù repubblicane e invettive antitiranniche; un dato, questo, ricordato da molti memorialisti: cfr. Scotto di Luzio, *Il liceo classico* cit., pp. 16-17.

21 F. Lanteri, *Storia della monarchia di Casa Savoia, approvata dall'eccell.mo Magistrato della Riforma per uso delle regie e pubbliche scuole*, Torino, Stamperia Reale, 1835.

22 *Notizie sopra la storia dei principi di Savoia date dall'avvocato Luigi Cibrario ad uso delle scuole del Regno di Sardegna*, Torino, Alliana e Paravia, 1825. Cibrario dapprima propose la discendenza borgognona dei Savoia, contro quella sassone comunemente accettata, “con l'evidente intento di riportare nell'ambito della legislazione romana l'origine della dinastia regnante”; pochi anni dopo, nella *Storia della monarchia di Savoia*, pubblicata in tre volumi tra il 1840 e il 1844, interpretò gli stessi documenti offrendo un'interpretazione che provava la discendenza italiana di Umberto Biancamano: M. Fubini Leuzzi, *Introduzione* a C. Balbo, *Sommario della storia d'Italia*, in Id., *Storia d'Italia e altri scritti editi e inediti*, a cura di M. Fubini Leuzzi, Torino, UTET, 1984, p. 25. Rispetto a queste ricostruzioni prodotte per compiacere la famiglia regnante, Cesare Balbo – nel *Sommario della storia d'Italia*, di cui ci occuperemo nel prossimo paragrafo – si ritrasse proclamando il primato delle preoccupazioni scientifiche.

23 Si veda per esempio F. Gallo, *Storia della reale casa di Savoia narrata in brevi biografie de' suoi conti, duchi e re da Umberto I, fino a Carlo Alberto: operetta che può servire di testo alle classi di 3° e 4° elementare*, Milano, Gnocchi, 1864.

24 M. Rigotti Colin, *Il soldato e l'eroe nella letteratura scolastica dell'Italia liberale*, “Rivista di Storia contemporanea”, 3, 1983, p. 347. Non va poi dimenticato che, mediante la pubblicazione di storie del Risorgimento visto attraverso la vita di Vittorio Emanuele II, la glorificazione della casa reale sarebbe continuata anche in seguito: A. Ascenzi, R. Sani, *I manuali di storia nelle scuole italiane del secondo Ottocento*, in TESEO: *Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento* cit., pp. XCII-XCV.

25 Torino, Marietti, 1845.

26 Giovanni Battista Centurione (1816-1882) fu docente (insegnò letteratura nei collegi di Voghera e di Genova, e poi storia in quello di Torino) e predicatore. Oltre che per le numerose opere storiche, compilate per uso scolastico, è noto per aver cooperato con un altro gesuita, il piemontese padre Enrico Vasco

a partire dal 1857, dal *Compendio di storia patria* di Ercole Ricotti. Allo stesso Ricotti, storico di rango e non modesto compilatore, si deve quella *Breve storia d'Europa e specialmente d'Italia* – di cui il *Compendio* era sostanzialmente una sintesi –, pubblicata nel 1852-1854 e ristampata fino al 1891, che fu uno dei maggiori successi editoriali nel campo della manualistica storica per le scuole dell'Italia unita. Ricotti rappresentò altresì la continuità con un modello storiografico e una visione politica incarnati dal suo maestro, Cesare Balbo, senz'altro la figura più rilevante della storiografia cattolico-liberale dell'età risorgimentale. Il *Sommario della storia d'Italia*, la sua opera di maggior influsso sul dibattito culturale e politico, fu inoltre destinata – ed è ciò che qui ci interessa maggiormente – a una vasta diffusione come testo scolastico.

## II.2. Cesare Balbo e il Sommario della storia d'Italia

Nell'età compresa tra la Restaurazione e le fasi iniziali del Risorgimento, Cesare Balbo fu uno dei più importanti intellettuali e statisti piemontesi<sup>27</sup>. L'avvio della sua carriera avvenne all'ombra del padre, Prospero Balbo, il quale incarnò, anche per la sua lunga esistenza, il *trait d'union* fra il riformismo settecentesco – era figlio adottivo del conte Bogino, il ministro di Carlo Emanuele III – e l'età carlo-albertina: una continuità posta alla base della propria esperienza politica, che si riflette ovviamente tanto nella attività di statista quanto nella produzione storiografica<sup>28</sup>. Non è possibile negare il peso che anche nell'opera del figlio Cesare ebbe la fiducia nella missione della dinastia sabauda, alla quale egli garantì sempre il suo leale sostegno. Il suo radicamento nella fede cattolica e la sua dimensione di intellettuale, ma non ancora di storico nel senso moderno del termine, in quanto legata al tradizionale ruolo dello statista che scrive di storia, sono alcuni tratti specifici della sua figura.

In questa sede è interessante approfondire il suo ruolo come autore del *Sommario della storia d'Italia*, che fu il primo vero tentativo di dare un compendio di storia patria. Benché non fosse stato pensato espressamente come testo scolastico, ebbe notevole importanza anche da questo punto di vista, sia per il vasto successo incontrato direttamente

---

(1813-1899), alla redazione di un'opera intitolata *Il Ratio studiorum adattato ai tempi presenti*, Roma, presso la "Civiltà Cattolica", 1851.

27 Su Cesare Balbo (1789-1853) si veda la voce di E. Passerin d'Entrèves in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. V, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1963, pp. 395-405. Cfr. inoltre G. De Rosa, F. Traniello (a cura di), *Cesare Balbo alle origini del cattolicesimo liberale*, Roma-Bari, Laterza, 1996.

28 Su Prospero Balbo (1762-1837) cfr. G. P. Romagnani, *Prospero Balbo: intellettuale e uomo di Stato (1762-1837)*. 1: *Il tramonto dell'antico regime in Piemonte, 1762-1800*, Torino, Deputazione subalpina di storia patria, 1988; 2: *Da Napoleone a Carlo Alberto, 1800-1837*, Torino, Deputazione subalpina di storia patria, 1990.

sia come ispiratore o comunque punto di riferimento con cui, per un lungo periodo, dovettero confrontarsi altri storici e autori di manuali. Scritto tra la fine del 1845 e l'inizio del 1846 e pubblicato per la prima volta in quello stesso anno come parte della *Nuova Enciclopedia Popolare* dell'editore torinese Pomba<sup>29</sup>, circolò nelle scuole almeno fino agli anni '80<sup>30</sup>. Per tutto l'Ottocento non venne meno la considerazione di cui godette nel mondo intellettuale, che lo indicò come un vero e proprio classico da inserire nella biblioteca di ogni italiano colto<sup>31</sup>. Rispetto ai manuali successivi, il peso di questo modello fu decisivo sia per l'organizzazione della materia sia per le interpretazioni proposte. Il primo è però l'aspetto più importante dell'eredità lasciata dal *Sommario*, la cui influenza nel definire spazio e rilievo concesso ai diversi periodi storici si rivelerà meno transitoria delle opinioni politiche espresse.

Il *Sommario* occupa un posto ben preciso nella produzione storiografica di Cesare Balbo e nella traiettoria del suo impegno politico e culturale. Lo scopo di questo lavoro era incidere sulla vita politica, indirizzando l'opinione pubblica italiana verso il sostegno all'azione della dinastia sabauda: la storiografia, dunque, come levatrice del moderatismo piemontese, secondo quanto emerge dalle ricostruzioni di Umberto Levra<sup>32</sup>. L'idea fondamentale di Balbo, ossessivamente riproposta ai lettori, come ricorda Croce, è l'indipendenza italiana; è nota l'esplicita dichiarazione che Balbo pone quasi come un *caveat*: “chi tema nel nostro compendio la preoccupazione dell'indipendenza, ricorra ad altri”<sup>33</sup>. La fedeltà a quell'idea lo porta inevitabilmente a sacrificare, esagerare o sminuire vicende e persone. Benché il giudizio di chi vide nell'opera di Balbo solo il frutto

---

29 *Italia, Storia politica, civile e letteraria dell'*, in *Nuova Enciclopedia Popolare*, diretta da F. Predari, Torino, Giuseppe Pomba editore, 1846, vol. VII, pp. 713-854. Fu pubblicata come opera autonoma nello stesso anno, sempre da Pomba, con il titolo, che le rimase, di *Della storia d'Italia fino all'anno 1814. Sommario*. Sempre nel 1846 vide la luce un'edizione “corretta, compiuta e ampliata”, e, soprattutto, libera da preoccupazioni di censura: *Della storia d'Italia dalle origini fino all'anno 1814. Sommario*, Losanna, Bonamici, 1846. Balbo aggiunse, dopo la prima guerra d'indipendenza del 1848-49, una Appendice, pubblicata nella 10ª edizione del *Sommario*, nel 1856 a Firenze, per i tipi di Le Monnier. L'edizione critica della *Storia d'Italia*, che tiene conto delle diverse varianti e redazioni, venne approntata da Giuseppe Talamo nel 1962. L'edizione da cui si cita è: C. Balbo, *Sommario della storia d'Italia*, in Id., *Storia d'Italia e altri scritti editi e inediti*, a cura di M. Fubini Leuzzi, Torino, UTET, 1984.

30 Le ragioni dell'estromissione dalle scuole del compendio di Balbo a partire dal 1880 e della sua nuova, benché effimera fortuna a quasi mezzo secolo di distanza, quando nel 1927 il ministro Pietro Fedele raccomandò l'utilizzo, come manuale di storia, della nuova edizione contenente un'appendice – scritta da Arrigo Solmi – che copriva il periodo 1848-1922, sono discusse in Galfrè, *Una riforma alla prova* cit., p. 246.

31 I. Porciani, *Il medioevo nella costruzione dell'Italia unita: la proposta di un mito*, in Elze, Schiera (a cura di), *Italia e Germania. Immagini, modelli, miti fra due popoli nell'Ottocento: il Medioevo* cit., p. 180.

32 U. Levra, *Fare gli italiani: memoria e celebrazione del Risorgimento*, Torino, Comitato di Torino dell'Istituto per la storia del Risorgimento italiano, 1992. Lo storico torinese mette decisamente l'accento sul prevalere dell'istanza morale nell'opera di Balbo, il quale rigettava la filologia ‘distruttrice’ di Niebuhr: p. 174.

33 Ivi, p. 448. Cfr. Croce, *Storia della storiografia italiana nel secolo decimonono* cit., vol. I, pp. 134-136.

di un dottrinarismo moraleggiante sia oggi superato<sup>34</sup>, la costante proposta di *exempla*, specialmente in un'opera destinata alla divulgazione e alla formazione, incide profondamente sull'economia del testo. Nelle pagine del *Sommario* è frequente riscontrare un gran numero di anacronismi o piuttosto di paragoni forzati tra fatti del passato e vicende del Risorgimento italiano, di cui Balbo fu protagonista come importante uomo di stato. Così, Camillo appare come "il più grande forse tra le migliaia di esuli italiani", grazie al quale Roma si pose alla testa del moto d'indipendenza nazionale contro i Galli; la cacciata di Odoacre è vista come l'inizio di una guerra d'indipendenza contro i tedeschi; la costituzione dei longobardi ispira un parallelo con lo Statuto concesso da Carlo Alberto.

Queste forzature si spiegano agevolmente con le finalità divulgative dell'opera; sarebbe sbagliato appiattare sul *Sommario* la figura del suo autore, dimenticandone l'importante produzione di ricerca. Balbo è storico molto più intelligente e profondo di quanto alcune delle sue pagine lascino trasparire, anche se il suo profilo per certi versi è più di letterato che di storico moderno, sul modello rankiano. Egli non condusse ricerche d'archivio, pur indirizzandovi i suoi allievi; pertanto il *Sommario* non fu in alcun modo frutto di nuove ricerche su fonti inedite, quanto di una riflessione filosofica ed etica sui grandi nodi della storia patria.

L'esame delle fonti del *Sommario* è un problema di notevole rilevanza. L'unico vero precedente era dato dalle *Rivoluzioni d'Italia* di Carlo Denina, di cui Balbo percepiva nettamente la distanza dai suoi tempi. Come tale opera, pubblicata dal 1769, potesse suscitare in lui più di una disapprovazione risulta chiaramente esaminando considerazioni e giudizi che si confacevano al cosmopolitismo illuministico di un Denina ma che erano ormai lontane dal sentire di patrioti come Balbo: il primo era infatti convinto che l'età delle preponderanze straniere fosse da "contarsi fra i più felici tempi che mai godesse l'Italia"<sup>35</sup>. Stante l'impraticabilità di quel modello, "[i]l compendio dunque è da intendersi come frutto principalmente di lettura accurata degli *Annali* del Muratori, e quando questa fonte viene a mancare, soprattutto delle storie del Botta e poi del Colletta"<sup>36</sup>. Decisiva importanza, anche per Balbo, ebbe la lettura, già nel 1815, di Sismondi: la *Storia delle Repubbliche italiane nel Medioevo* venne recepita, da lui e dai suoi amici fautori delle riforme e della costituzione<sup>37</sup>, come la più importante opera sulla storia d'Italia, l'unica

---

34 L. Bulferetti, *La storiografia italiana dal romanticismo ad oggi*, Milano, Marzorati, 1957, p. 42.

35 C. Denina, *Rivoluzioni d'Italia*, Torino, UTET, 1979, p. 1147. Ovviamente per Denina la felicità è commisurata all'assenza di guerre. Altrettanto sintomatiche sono altre pagine, per esempio quella su re Arduino, ove Denina afferma: "Ma io voglio anzi essere tacciato d'ogni altro difetto in questi libri, che sospettato di soverchia parzialità per le cose nostre", p. 478.

36 Balbo, *Sommario* cit., p. 48.

37 In particolare "Luigi Provana del Sabbione, Luigi Ornato, Santorre di Santarosa": M. Fubini Leuzzi, *Introduzione a Balbo, Sommario* cit., p. 11.

veramente organica; i limiti che vi riscontravano, e che attribuivano all'estraneità nazionale e soprattutto religiosa dello svizzero e protestante Sismondi, erano uno stimolo a misurarsi direttamente nell'impresa.

Le diverse prefazioni anteposte alle successive edizioni dell'opera – vivente l'autore – sono documenti interessanti per delineare i principi e le finalità fatti propri da Balbo. Si consideri in particolare la prefazione alla terza edizione. L'aver lungamente esposto le proprie opinioni, anziché limitarsi ai puri fatti (ammesso che ciò sia possibile), è giustificato da Balbo con una motivazione legata al carattere didattico, in senso lato, del suo compendio. Le opinioni, spiega, sono il tessuto connettivo che sostiene la trama e impedisce che il livello necessariamente superficiale, non dettagliato, a cui si ferma la narrazione, pregiudichi la comprensione della storia; d'altro lato, i fatti, accumulandosi gli uni accanto agli altri, spiegano e giustificano le opinioni. Tra queste, ovviamente, emerge quello che per Balbo è il criterio basilare di comprensione della storia, l'indipendenza, che non è solo un ideale: è una virtù che ispira le storie delle migliori nazioni. Questo sistema, d'altronde, è lo stesso seguito da Bossuet e da Hénault, “que' modelli de' compendiatori”; è il sistema che deve adottare chi intenda scrivere “un compendio destinato non agli eruditi, non ai letterati, ma a' semplici colti, e così ai più numerosi e più pratici uomini d'una nazione”, cioè a quell'opinione pubblica da smuovere, da convincere<sup>38</sup>. Poco importa se le sue non sono opinioni popolari, anzi meglio: con accenti da vero liberale, Balbo ricorda che “si scrive appunto per far passare le proprie opinioni dalla minorità alla pluralità. E quest'è che dà sovente più calore agli scritti della minorità: la brama di diventar pluralità colle ragioni”<sup>39</sup>.

Sono pure di grande interesse le riflessioni che egli svolse sui manuali, anche sulla scorta di G. F. Galeani Napione<sup>40</sup>: il compendio come una “storia in piccolo”, completa di fatti e informazioni non meno delle altre, solo esposti con maggior brevità. La composizione di un manuale non può – sostiene Balbo – essere affidata a taluno inesperto della materia: l'autore della sintesi deve anzi padroneggiare bene l'intera storia, per mettere in luce le connessioni tra i fatti. Ne discende il riconoscimento dell'elevata funzione civile dei compendi, che divulgano al più ampio numero di lettori conoscenze utili come ammonimento alla virtù e come educazione alla vita politica. Balbo tende anzi ad accentuare l'aspetto militante, non di semplice sunto cronologico, del suo *Sommario*, legato alla funzione che, dal suo particolare punto di vista, esso avrebbe dovuto avere: non tanto una creazione letteraria destinata a rimanere *aere perennius* quanto uno stimolo all'azione.

38 Balbo, *Sommario* cit., p. 342. Su Hénault e Bossuet cfr. *supra*, Parte II, Cap. II.1.

39 Ivi, p. 341.

40 G. F. Galeani Napione, *Saggio sopra l'arte storica*, Torino, 1773, cit. in M. Fubini Leuzzi, *Introduzione*, ivi, p. 45.

Nella prefazione alla nona edizione, Balbo indica ancora più nettamente la finalità dell'opera nell'educazione politica del lettore<sup>41</sup>. Qui il binomio libertà/indipendenza è posto da Balbo in maniera chiara: "A qualunque nazione è necessario farsi e tener ferma una politica nazionale", giacché esempi antichi e moderni confermano che "la fortuna è de' perduranti". Libertà e indipendenza, per Balbo gli unici obiettivi ragionevoli da porsi, al di là di improbabili primati o addirittura di sogni di restaurazioni imperiali, dipendono entrambe dal seguire coerentemente una politica nazionale basata su tali principi.

Insieme, indipendenza e libertà formano un nesso non semplice da sciogliere, che in più occasioni trova il secondo concetto chiaramente subordinato al primo. Più ovvio è il rapporto con la questione dell'unità – "la stolta idea dell'unità"<sup>42</sup> – che per nessun esponente del cattolicesimo liberale degli anni '40 poteva essere all'ordine del giorno. Balbo sosteneva invece che l'unione di tre grandi principati del nord, del centro e del sud Italia – come Milano, Firenze e Napoli durante la politica dell'equilibrio tessuta da Lorenzo de' Medici – fosse "forse la sola confederazione possibile in Italia"<sup>43</sup>. Tale idea, un'eredità del programma neoguelfo, aveva permeato profondamente la cultura italiana, restando nell'agenda politica anche quando le condizioni concrete per una sua attuazione erano tramontate: lo dimostra il fatto che quell'ipotesi coincidesse con l'accordo che Cavour, al quale lo stesso Balbo si era avvicinato per qualche tempo viste le relative affinità di programma politico, avrebbe negoziato nel 1858 a Plombières. Ma era comunque un progetto destinato a infrangersi sullo scoglio dell'integrità territoriale dello Stato Pontificio: un problema al quale Balbo, eloquentemente, qui non fa cenno. D'altro canto, egli appartenne senz'altro alla scuola storica cattolico-liberale ma non fu neoguelfo in politica; preoccupato com'era delle divisioni interne e desideroso di vedere il partito nazionale forte e unito, rifuggì sempre dalle aperte contrapposizioni.

Come detto, l'opera di Balbo rappresentò un efficace modello per i successivi compendiatori anche sul piano dei contenuti e dell'organizzazione delle rilevanze. Quella che il *Sommario* propone è una storia rigorosamente d'Italia, come l'autore chiarisce esplicitamente. Da una parte tale impostazione lo porta a escludere l'approfondimento di vicende relative a stati stranieri, che pure si intrecciano con la storia italiana, qualora queste non abbiano conseguenze dirette e immediate. Dall'altra, l'idea di una continuità della storia nazionale fin dai tempi di Roma – destinata a divenire un tema fondante delle compilazioni scolastiche ottocentesche, come vedremo nei successivi capitoli – è espressa con grande chiarezza da Balbo: "Noi chiamiamo italiani tutti coloro che nacquero e crebbero di schiatte diverse in qualunque delle terre che or si chiamano Italia"<sup>44</sup>.

---

41 Balbo, *Sommario* cit., p. 343-349.

42 Ivi, p. 783.

43 Ivi, p. 566.

44 Ivi, p. 383.

È importante esaminare la struttura interna dell'opera per comprendere i riflessi che le innovazioni introdotte da Balbo ebbero nella successiva manualistica scolastica. Balbo è il primo storico a suddividere la storia d'Italia in epoche, dando a ciascuna un nome e un profilo ben individuato. Egli aveva già dedicato al problema della periodizzazione un precedente scritto, *Cenni sulla divisione e suddivisione della storia d'Italia*<sup>45</sup>. In quella sede aveva affermato che, nelle storie delle altre nazioni europee, i mutamenti di dinastie e le successioni di sovrani individuavano in modo naturale le periodizzazioni (anche se questo termine non è usato da Balbo), strumenti indispensabili a scrivere “bene ed utilmente” di storia. Poiché tali punti di riferimento mancavano invece a chi si occupava di storia italiana, una suddivisione accettata da tutti non era ancora stata formulata. Balbo è polemico con chi, scambiando le ombre con la realtà, si serve, a imitazione delle storie straniere, delle successioni dinastiche degli imperatori tedeschi, ignorando momenti di cesura ben più significativi, come l'avvio dell'indipendenza dei comuni o le rivendicazioni di supremazia avanzate da Gregorio VII.

Le quattro età, in cui nel citato saggio del 1841 Balbo articolava la storia d'Italia, tornano anche nello schema del *Sommario*. Benché in un caso la denominazione cambi (l'“età del Regno italico” diventa “età della signoria degli imperatori e re”), la suddivisione cronologica dell'età moderna è la stessa: 476-774, 774-1073, 1073-1494, 1494-1814. A queste quattro epoche fanno riscontro nella storia europea altrettante fasi: “l'età barbara, l'età del primo risorgimento tentato da Carlomagno, l'età del gran risorgimento italiano, l'età del risorgimento europeo”. Nell'edizione del 1850 Balbo aggiunse alla sua materia un'Appendice, il cui protagonista è Carlo Alberto. In essa le vicende militari della campagna del 1848-1849, che Balbo visse da capo del governo nel periodo marzo-luglio 1848, occupano circa metà dell'intera trattazione.

Al termine di ciascuno dei sette libri in cui il *Sommario* è suddiviso, un paragrafo sulla “coltura” del periodo considerato sintetizza – come nelle *Rivoluzioni d'Italia* di Carlo Denina – tutti gli avvenimenti relativi alla letteratura, all'arte, alle scoperte scientifiche e geografiche. Da una lettura anche superficiale emerge però come la narrazione si basi esclusivamente sulle vicende politiche. Spazio per una storia delle economie e delle società, che in altre occasioni Balbo mostrò di apprezzare, qui manca quasi del tutto. Il concetto di “operosità” (inteso come attività finalizzata al progresso civile, sociale ed economico), che nelle *Meditazioni storiche* – la principale tra le opere teoriche di Balbo<sup>46</sup> – appare come il principio informatore della civiltà cristiana, nel *Sommario* è invece assente.

<sup>45</sup> Pubblicato nelle “Memorie dell'Accademia delle Scienze”, 1841, serie II, vol. III, pp. 187-197.

<sup>46</sup> C. Balbo, *Meditazioni storiche*, Torino, Pomba, 1842. Furono ampliate nelle edizioni successive, l'ultima delle quali nel 1854 a Firenze, per i tipi di Le Monnier.

Complessivamente il modello balbiano, nei suoi vari aspetti fin qui discussi, esercitò un'influenza notevole sui manuali scritti negli anni '50 in Piemonte, a loro volta destinati a dominare per parecchi anni il mercato editoriale scolastico del nuovo stato unificato. Accanto ad essi, comunque, il *Sommario* rimase in circolazione a lungo, con la forza e l'autorità di un classico, come espressione di quel credo nazionale e liberale di cui Balbo aveva saputo offrire una sintesi matura. Ciononostante, alcuni tratti caratterizzanti dell'opera balbiana apparvero presto sorpassati: l'accento posto prevalentemente sull'indipendenza era destinato in breve tempo a risuonare come l'eco di un'epoca superata. Anche l'attestarsi della Santa Sede su posizioni di assoluta ostilità nei confronti del nuovo stato rese alcuni dei suoi giudizi storici meno in sintonia con gli umori prevalenti nelle classi dirigenti della nazione. Questo nuovo orientamento risulta ben percepibile nei testi scritti negli anni '60 e nei primi anni '70, quando cioè si compì sostanzialmente, con l'annessione di Venezia e di Roma, l'unificazione territoriale italiana. Il distacco nei toni e nei contenuti rispetto al grande punto di riferimento balbiano iniziò allora a farsi più chiaramente definito.

Senza contare il decisivo apporto sotto il profilo della scansione cronologica, il *Sommario* diede comunque spazio a temi e a valutazioni generalmente destinati a filtrare nella successiva manualistica, e non sempre con letture più sfumate o complesse. Sotto molti aspetti, perciò, il lascito di Balbo e del suo *Sommario* rimase vitale: dalla periodizzazione imposta, alla selezione delle rilevanze, alla tensione etica – tutti anelli di una catena lunga e solida. Non a caso, il primo manuale destinato a un grande successo nella scuola italiana fu scritto da un suo allievo e amico: Ercole Ricotti.



### III. I manuali di storia per i licei dal 1852 al 1888

#### *III.1. I testi per la scuola dal Piemonte al regno unitario*

L'analisi della circolazione dei testi scolastici nel primo trentennio unitario suggerisce una lenta evoluzione del panorama editoriale. Durante gli anni '50, nel Regno di Sardegna vennero pubblicati alcuni manuali – anche per diretto interessamento delle autorità competenti, come vedremo – ai quali la scuola dell'Italia unita tributerà largo successo negli anni a venire; ad essi si affiancarono in seguito nuove opere, senza però riuscire per lungo tempo a scalfinare il primato. Sul piano dei contenuti e delle interpretazioni bisogna attendere la fine degli anni '60 per percepire le prime discontinuità, che si delinearono più chiaramente nel decennio successivo. Nel corso degli anni '80, mentre la scuola era attraversata da convulsi tentativi di riforma che approdarono solo a una costante revisione dei programmi, non si registrarono novità editoriali: una fase decisamente nuova si aprì invece con l'assestamento dei programmi scolastici e la redazione di nuovi testi, tra il 1888 e il 1892.

Come già anticipato più volte, Ercole Ricotti fu l'autore del primo manuale di storia di largo successo scritto da un italiano e, nello stesso tempo, il primo concepito appositamente per la scuola. Il tragitto individuale di questo storico piemontese, ancora da esplorare compiutamente<sup>1</sup>, è per molti versi assai interessante. Dopo il conseguimento della laurea in ingegneria, un evento casuale lo condusse a intraprendere una carriera completamente diversa. Nel maggio del 1836, in un caffè di Torino, Ricotti lesse, sulla "Gazzetta Piemontese", l'annuncio di un concorso bandito dall'Accademia delle Scienze per uno studio avente per tema le compagnie di ventura. La sua vocazione alla ricerca storiografica sorse in seguito a quel singolare episodio. Nacque dunque così il suo primo libro, la *Storia delle Compagnie di ventura in Italia*, opera di vasta e solida erudizione

---

<sup>1</sup> Sulla figura di Ercole Ricotti (1816-1883) si vedano: F. Ieva, *Ercole Ricotti professore universitario e storico*, tesi di laurea, rel. prof. G. Ricuperati, Università di Torino, a. a. 1998-1999; G. P. Romagnani, *Storiografia e politica culturale nel Piemonte di Carlo Alberto* cit., pp. 357-386.

animata al contempo dalla volontà di illustrare le tradizioni militari dell'Italia<sup>2</sup>. Il premio conferitogli dall'Accademia delle Scienze nel 1838 segnò anche l'avvio del sodalizio con Cesare Balbo: il giovane storico entrò in questo modo a far parte di un certo ambiente torinese che avrebbe protetto e indirizzato la sua carriera, tanto che nel 1846 la prima vera cattedra di storia in un'Università italiana sarebbe stata affidata da Carlo Alberto proprio a Ricotti. All'interno dell'ateneo torinese si sarebbe poi interamente svolta la sua attività, fino a ricoprire la carica di rettore. Nella sua biografia, però, l'esperienza militare – si arruolò volontario come ufficiale del Genio durante la prima guerra d'indipendenza, venne ferito e fatto prigioniero; anche negli anni a venire avrebbe continuato a considerarsi in primo luogo un soldato: Ricotti tenne sempre le sue lezioni universitarie in uniforme – e quella politica, come deputato del collegio di Voghera e poi di quello di Ventimiglia, rappresentarono ben più di una parentesi. La parabola della sua carriera di storico, culminata con la pubblicazione, nel 1869, della monumentale *Storia della monarchia piemontese*, in sei volumi<sup>3</sup>, si concluse però con una sostanziale emarginazione scientifica nell'ultimo quindicennio della sua vita<sup>4</sup>.

Assunto l'incarico di docente universitario, Ricotti dovette fare i conti con l'assenza di un vero libro di testo che servisse da ausilio per le lezioni. La sua scelta cadde dapprima sulle *Rivoluzioni d'Italia* di Denina, anche in considerazione del fatto che tale libro era “alieno da tutte le quistioni politiche, che potevano irritare gli animi della gioventù”<sup>5</sup>; successivamente, com'era logico attendersi, sul *Sommario* di Balbo. Nessuna delle due soluzioni, però, gli apparve realmente soddisfacente: “Come quelle [le *Rivoluzioni*] erano troppo lontane dall'orizzonte scientifico e morale della generazione nostra, questo [il *Sommario*] era piuttosto un libro politico che didascalico”<sup>6</sup>. Così nel 1849 Ricotti iniziò a lavorare a un manuale, che sarebbe stato pubblicato in tre volumi dal 1852 al 1854: la *Breve storia d'Europa e specialmente d'Italia*<sup>7</sup>. Era un vero e proprio libro di testo, concepito espressamente come supporto all'insegnamento, sia medio sia superiore (cioè universitario). Questa scelta era fondata sull'idea che gli studenti, dopo aver studiato la materia e sostenuto l'esame utilizzando il manuale, al momento di svolgere la loro mansione di insegnanti si sarebbero serviti dello stesso libro come testo per i propri allievi. Lo stesso principio verrà seguito con i libri di testo “per le scuole elementari e normali”: anche in questo caso si mirava a stabilire una continuità nell'uso del manuale – considerato importante veicolo di trasmissione didattica e garanzia nei confronti di un corpo

---

2 E. Ricotti, *Storia delle Compagnie di ventura in Italia*, 4 voll., Torino, Pomba, 1844-1845.

3 E. Ricotti, *Storia della monarchia piemontese*, 6 voll., Firenze, Barbèra, 1861-1869.

4 Levra, *Fare gli italiani* cit., pp. 224-225.

5 Ieva, *Ercole Ricotti* cit., p. 90.

6 *Ricordi di Ercole Ricotti*, a cura di A. Manno, Torino-Napoli, Roux e Favale, 1886, p. 216.

7 E. Ricotti, *Breve storia d'Europa e specialmente d'Italia*, 3 voll., Torino, Stamperia Reale, 1852-1854.

docente assai eterogeneo – da parte dei futuri maestri, che se ne erano già serviti come allievi delle scuole normali.

Una versione ridotta e semplificata del manuale di Ricotti, scritta su diretta richiesta del ministro della Pubblica Istruzione Giovanni Lanza, venne pubblicata con il titolo di *Compendio di Storia Patria* nel giugno 1856 e adottata nel 1857 come libro di testo per le classi di grammatica<sup>8</sup>.

La *Breve storia d'Europa e specialmente d'Italia* appartiene a una pattuglia di testi che videro la luce in Piemonte prima dell'unità e che in seguito invasero, colonizzandolo, quello che sarebbe divenuto un florido mercato editoriale a livello nazionale. Solido, informato e minuzioso, il manuale ricottiano costruisce in una sintesi agile ma mai superficiale una storia realmente europea. Ebbe un successo editoriale immenso: quindici edizioni tra il 1852 e il 1891, che assicurarono al suo autore cospicui guadagni<sup>9</sup>.

Benché si riscontri una netta prevalenza della storia politico-diplomatica, i costumi giuridici sono ampiamente trattati e viene riservato uno spazio considerevole a diversi aspetti della vita culturale e sociale. Il testo è formato da tre parti – dedicate rispettivamente alla storia medievale, moderna e contemporanea –, le cui date periodizzanti sono il 476, il 1492 e il 1789; ognuna delle tre parti è divisa in libri e questi ultimi sono a loro volta organizzati in capitoli e paragrafi, ognuno contrassegnato da una propria titolazione, il che rende molto chiara la struttura del testo. Per quanto riguarda la divisione in epoche, c'è da rilevare che le tre sezioni ammontano rispettivamente a 236, ancora 236 e 278 pagine: alle epoche più recenti, come suggeriva Balbo, viene dunque riservato uno spazio maggiore. Da sottolineare è anche la scelta di mettere in rilievo la cesura storica costituita dalla rivoluzione francese: un fatto che diverrà oggetto di esplicita tematizzazione, e di confronto tra impostazioni discordanti, nei decenni successivi, quando verrà messa in discussione l'origine – autoctona o 'importata' – del Risorgimento italiano<sup>10</sup>.

Quando occorre, lo storico vogherese si avvale di una prosa robustamente retorica ed evocativa, quasi da romanzo storico: sa ben dipingere il ritmo concitato di una sommossa cittadina, di un assedio, di una battaglia. La descrizione degli eventi bellici e delle consuetudini militari condotta in maniera tecnicamente molto precisa è un'altra delle peculiarità del testo<sup>11</sup>. Anche Ricotti, come i compilatori che lo seguiranno, non rinuncia all'uso didattico degli aneddoti storici, servendosi però in modo intelligentemente ponderato, per documentare i costumi del passato<sup>12</sup>. Non si può non sottolineare,

<sup>8</sup> Ieva, *Ercole Ricotti* cit., p. 155.

<sup>9</sup> Quest'opera, avrebbe rammentato Ricotti, "mi serba in condizione agiata": *Ricordi* cit., p. 220.

<sup>10</sup> V. *infra*, Parte III, Cap. III.6.

<sup>11</sup> Cfr. Ricotti, *Breve storia* cit. (1852), p. 162 e *passim*.

<sup>12</sup> Come, per esempio, nel paragrafo intitolato "Fatti illustri": *ivi*, pp. 164-165.

infine, l'usanza classicheggiante, che presto sarebbe scomparsa dai testi scolastici, di ricorrere al discorso diretto, riproducendo, in talune occasioni, i dialoghi tra i personaggi.

Rispetto a Balbo, Ricotti si sforza di mantenere una maggiore obiettività nei giudizi, in particolare sui singoli individui. Nei confronti di quel modello, anche l'allargamento agli spazi oltremontani, annunciato dal titolo, è effettivamente rispettato. Degna di considerazione è anche l'ampiezza della nozione di Europa, nella quale venivano comprese, con trattazioni sufficientemente esaurienti, anche le regioni baltiche, quelle scandinave, quelle slave; all'Italia viene dedicata solo poco più della metà dell'intero testo. Per ragioni didattiche la divisione è netta, e dunque un po' artificiosa: ogni singolo periodo è dapprima narrato facendo riferimento alla storia italiana (ma inevitabilmente intrecciata a quella degli altri stati) in appositi capitoli, e successivamente ripercorso nei capitoli dedicati esclusivamente alle nazioni straniere.

In appendice Ricotti cita le fonti usate per ciascuna delle parti del suo manuale. Alla consultazione dei classici antichi (Erodoto, Tucidide) e moderni (Machiavelli, Guicciardini, Gibbon) si accompagna la conoscenza degli autori italiani più recenti, da Botta e Colletta fino agli studiosi piemontesi della generazione precedente alla sua (Balbo, Cibrario, Sclopis). La migliore storiografia europea del tempo è altresì tenuta presente: Guizot, Thiers, Tocqueville, Sismondi, Ranke, Macaulay e molti altri<sup>13</sup>.

Un'operazione editoriale che mostra più di un punto di contatto con quella di Ricotti fu condotta dallo storico biellese Luigi Schiaparelli<sup>14</sup>. Allievo di Pier Alessandro Paravia, dal 1838 insegnò lettere in diversi collegi piemontesi, dedicandosi nel frattempo allo studio della storia. La sua prima esperienza in tal senso fu la traduzione dal tedesco dei *Fatti principali della storia universale* del Bredow<sup>15</sup>. Nel 1849 fu chiamato a insegnare storia e geografia nel Collegio di S. Francesco da Paola a Torino (poi Liceo Gioberti),

---

13 Si tratta comunque pur sempre di un compendio, in cui le parti frutto di ricerche originali sono necessariamente poche. A mo' d'esempio si possono citare pagine, come quelle dedicate a Sisto V (pp. 337-339), che rivelano scopertamente la fonte: sono infatti una trasposizione quasi letterale di alcuni passi dalla *Storia dei Papi* di Ranke (cfr. l'edizione a cura di D. Cantimori, Firenze, Sansoni, 1959, pp. 325-354).

14 Luigi Schiaparelli (1816-1897). Non sarà inutile ricordare che altri Schiaparelli, oltre a Luigi, ebbero un ruolo importante nel mondo della scienza italiana tra la seconda metà del XIX secolo e i primi decenni del XX. Sono il figlio di Luigi, Ernesto (1856-1928), celebre egittologo, nato come il padre a Occhieppo inferiore, e i cugini di quest'ultimo, i fratelli Giovanni Virginio, astronomo, nato a Savigliano nel 1835, e Celestino, arabista, nato anch'egli a Savigliano nel 1841. Vi è poi un altro Luigi Schiaparelli (1871-1934), docente di paleografia e diplomatica. Cugino di Giovanni (che lo aiutò anche economicamente all'inizio della carriera), fu allievo di Carlo Cipolla. Diplomatista di gran valore, successe a Cesare Paoli nella cattedra dell'Istituto superiore di Firenze nel 1902, e vi insegnò fino alla scomparsa. Si veda il saggio di S. Scalfati, *Carlo Cipolla, Luigi Schiaparelli e la scienza del documento*, in *Carlo Cipolla e la storiografia italiana* cit., pp. 145-167, in cui tra l'altro si correggono molte notizie erronee riportate nelle voci biografiche su Carlo Cipolla.

15 Pubblicati nella *Raccolta delle opere utili*, 2 voll., Torino, Pomba, 1841.

materia che aveva già insegnato l'anno prima a Voghera. Da allora attese alla compilazione di manuali di storia e geografia, con vasto successo editoriale.

Da giovane Schiaparelli aveva partecipato al movimento volto a rinnovare l'istruzione negli stati sabaudi, scrivendo per giornali e riviste pedagogiche: egli apparteneva a quel gruppo di intellettuali riformatori che nel Piemonte degli anni '40-'50 propugnava il miglioramento dell'educazione popolare. Nel suo caso questa battaglia civile ebbe anche un risvolto politico, con una militanza nei gruppi liberali di orientamento più democratico che si concretizzò in una candidatura alle elezioni del 1849, non coronata però da successo<sup>16</sup>. Di lì a poco avrebbe avuto inizio la sua lunga carriera universitaria: dal 1852 fu supplente di storia antica all'università di Torino; professore ordinario vincitore di concorso, sempre a Torino, dal 1863. Se si guarda all'arco complessivo della sua carriera, Schiaparelli fu un "deciso positivista"; la sua lunga docenza (dal 1862 al 1897, anno della morte) "non si era certo segnalata sul piano scientifico né per particolare autorevolezza né per riconosciuta originalità". Preside di facoltà per alcuni anni, "la sua posizione ideologica, politica e accademica apparve sempre improntata a un conformismo 'governativo', che egli trasferiva anche nei modi e negli approcci della sua didattica"<sup>17</sup>.

La sua bibliografia scientifica non si segnala per particolare originalità o valore. Il suo nome resta invece legato alla produzione scolastica, molto ampia e diversificata, a differenza di quella di Ricotti. Negli stessi anni del collega si dedicò alla redazione di un corso completo, destinato, attraverso successive edizioni e ampliamenti, a duraturo successo nelle scuole italiane di tutti gli ordini: il *Corso di storia generale, per uso delle scuole classiche, tecniche, normali e magistrali del Regno d'Italia*, pubblicato tra il 1858 e il 1863<sup>18</sup>. Quest'opera in cinque volumi<sup>19</sup> venne scritta dall'autore per i suoi allievi del Collegio nazionale di S. Francesco da Paola, a Torino. Il suo primo testo per le scuole, che funse in certo senso da base per il citato *Corso*, era stato invece il *Manuale di storia e geografia antica*, del 1850, che Schiaparelli volle dedicare a Ferrante Aporti. Anche grazie al prodigarsi di quest'ultimo – in quel momento Presidente del Consiglio universitario e della Commissione permanente delle scuole secondarie –, nel 1848 furono istituiti sei collegi nazionali, diventati undici l'anno successivo. Il buon esito di tale imponente

16 Chiosso, *La Tipografia Sebastiano Franco* cit., pp. 133-136. In generale si veda R. Berardi, *Scuola e politica nel Risorgimento: l'istruzione del popolo dalle riforme carlaltbertine alla legge Casati (1840-1859)*, Torino, Paravia, 1982.

17 S. Roda, G. Filoramo, *La storia antica*, in Lana (a cura di), *Storia della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Torino* cit., pp. 283-284.

18 Torino, Paravia. Il *Corso* completo veniva ristampato ancora, con gli aggiornamenti dovuti, dall'editore Grato Scioldo, sempre a Torino, tra il 1881 e il 1886.

19 Il corso era articolato nelle seguenti parti: *Compendio di storia orientale antica*, *Compendio di storia greca*, *Compendio di storia romana*, *Compendio di storia dalla caduta dell'Impero romano ai tempi nostri*, quest'ultimo a sua volta suddiviso in due tomi.

sforzo di politica scolastica fu però pregiudicato dalla mancanza di libri di testo: molto tempo andava perduto nel dettare le lezioni. Per ovviare a questa carenza, Schiaparelli si assunse l'incarico di compilare un manuale, approvato dalla Commissione il 12 ottobre 1849. Ad esso seguirono, come si è detto, altri testi scolastici negli anni successivi.

Consideriamo il volume del *Corso di storia* dedicato al Medioevo (la cui prima edizione risale al 1858): è diviso in quattro parti, affermatesi da Balbo in poi come periodizzazioni classiche – età barbarica, feudale, dei Comuni, delle Signorie; organizzato in 24 capitoli di lunghezza diseguale, consta nel complesso di 283 fitte pagine. Nelle frequentissime note a piè di pagina, Schiaparelli segnala le fonti utilizzate. Gli autori a cui ricorre principalmente sono quattro: Muratori, Sismondi, Balbo, Heinrich Leo. Compare spesso anche il nome di Ricotti; per la trattazione di particolari periodi vengono utilizzati autori classici, come Machiavelli o Gibbon, o le solide opere dell'erudizione tedesca, come la *Allgemeine Geschichte* (1812-1827) dello storico liberale Karl von Rotteck.

Sebbene non così diffuso come quello del collega Ricotti e quindi meno noto, non è meno interessante. Nel suo afflato patriottico, che dà il tono alla narrazione pur senza assumere accenti esageratamente retorici, tale testo rappresenta – forse più di quello di Ricotti, nelle cui pagine si riconosce maggiormente lo storico di valore, dalla metodologia di lavoro rigorosissima e attento in primo luogo ai contenuti – il prototipo dei manuali risorgimentali carichi di sincero *pathos*. I suoi testi, declinati in chiave meno accentuatamente sabaudista, erano inoltre caratterizzati da un'esposizione esauriente e chiara che ne garantiva l'efficacia didattica, sufficiente a giustificare il vasto successo ottenuto.

Negli stessi anni venne pubblicato a Torino un altro compendio, che portava la firma di una figura di un certo spessore culturale: il genovese Gerolamo Boccardo<sup>20</sup>, docente universitario di economia politica. Al pari dei precedenti, pure Boccardo proveniva dagli spazi sabaudi; non era però uno storico di professione. Ebbe vasto successo come divulgatore in molteplici settori, dall'economia politica alla geografia, dal diritto commerciale e amministrativo alla contabilità, a testimonianza di un costante e radicato interesse per

---

20 Su Gerolamo Boccardo (1829-1904) si veda la densa voce di A. Benvenuto Vialeto e G. Ancona in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. XI, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1969, pp. 48-52. Non c'è spazio, in questa sede, per affrontare più estesamente una figura che meriterebbe maggiore attenzione. Manca purtroppo una biografia compiuta: si veda comunque M. M. Augello, G. Pavanelli (a cura di), *Tra economia, politica e impegno civile: Gerolamo Boccardo e il suo tempo (1829-1904)*, Genova, Brigati, 2005. Per alcuni aspetti della sua attività pubblicistica v. G. Chiosso, *La Tipografia Sebastiano Franco* cit., pp. 138-139, e G. Verucci, *L'Italia laica prima e dopo l'unità, 1848-1876*, ed. riv. e aggiornata, Roma, Laterza, 1996, pp. 124-126. Da notare infine, per meglio inquadrare questa figura, che il profilo di Boccardo era stato inserito da Michele Lessona nel suo *Volere è potere*, ossia lo Smiles italiano. Su questo genere di pubblicazioni si vedano G. Verucci, *L'Italia laica prima e dopo l'unità* cit., pp. 116-138, e S. Lanaro, *Il Plutarco italiano: l'istruzione del "popolo" dopo l'Unità*, in *Storia d'Italia. Annali, IV: Il letterato e le istituzioni*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 553-587.

i temi dell'educazione; in campo storico Boccardo è ricordato in particolare per il *Manuale di Storia del Commercio, delle Industrie e dell'Economia Politica, ad uso delle Scuole Speciali Secondarie*, pubblicato nel 1858 e adottato ufficialmente nelle scuole tecniche, allora denominate "scuole speciali"<sup>21</sup>. Analogamente a quanto avvenne nel caso di Ricotti, anche Boccardo scrisse quel testo scolastico dietro sollecitazione del ministro Giovanni Lanza<sup>22</sup>. Durante il decennio di preparazione l'esecutivo intervenne direttamente, in Piemonte, per ottenere da esperti ben reputati la compilazione di strumenti didattici: un'operazione sollecitata dall'alto e dunque, evidentemente, non così remunerativa in assenza di un mercato di dimensione nazionale, che invece, pochi anni dopo, avrebbe alimentato una vera e propria speculazione editoriale.

Boccardo scrisse anche un testo di storia generale<sup>23</sup>: tale volume registrò tuttavia un numero relativamente basso di adozioni, non riscuotendo lo stesso favore incontrato dal manuale di storia del commercio, il quale continuò invece a circolare fino agli anni '80; nondimeno, anche quest'opera offre spunti assai interessanti per molteplici ragioni. Rispetto ai manuali fin qui citati, quello di Boccardo – che tra l'altro si esprime nella prosa forse più antiquata e arcaicizzante fra quelle utilizzate nei compendi dell'epoca – racchiude un'esposizione più stringata ma tutt'altro che scevra da enfasi: il testo è anzi forse il più pregno di umori patriottici. Le frequenti affermazioni riconducibili a una dimensione fortemente retorica – che caratterizzano l'intero volume, e in particolare l'introduzione, che ne sintetizza l'orientamento di fondo – sono però in un certo senso contraddette da altre – più circostanziate e rispettose della complessità storica – presenti in vari luoghi del testo. Questo autore fornisce perciò uno degli esempi migliori di quali fossero i capisaldi della pedagogia nazionale che appare sottendere la ricostruzione a uso didattico della storia. Boccardo non era un letterato, bensì un economista, del resto molto ben sintonizzato sulle novità europee nel vasto campo delle scienze sociali. Studioso assai intelligente e dotato di buone doti nel pensare storicamente, ma non storico di mestiere, nel compilare un manuale egli fu più portato ad attenersi – magari enfatizzandoli – ai luoghi comuni, anziché a rimmetterli in discussione. Per converso, un'altra sua caratteristica, che pure lo rende degno di interesse, è l'attenzione riservata ai fatti socio-economici: dovranno passare almeno due decenni prima di incontrare nei libri di testo uno spazio equivalente a quello che Boccardo riservò loro già nel 1861. Si

21 Torino, Tipografia Scolastica di Sebastiano Franco, 1858.

22 L'autore stesso ci informa – nella sua introduzione "Al Lettore" – che l'opera era stata composta su incarico del ministro della Pubblica Istruzione. La principale finalità del libro era quella di cooperare al successo delle scuole speciali – all'epoca ancora prive dello status di scuole secondarie a tutti gli effetti – la cui grande importanza era ancora "così spesso disconosciuta da que' moltissimi Italiani che non sanno scostarsi dalle grette tradizioni d'un esclusivo e magro classicismo": p. VI.

23 G. Boccardo, *Manuale di storia universale del Medio-Evo*, Torino, Sebastiano Franco, 1861.

tratta dunque di un serio e colto compendiatore, che espone i concetti più interessanti e originali quando affronta tematiche di carattere economico, per esempio ponendo l'accento su temi come il liberismo e la necessità di abolire vincoli e "pastroie": argomenti che sarebbe inutile cercare in altri manuali.

Nonostante ciò, le sue pagine rivelano nel complesso una cultura storiografica che rielabora piuttosto passivamente certi stereotipi, riproposti con un'accentuazione dei toni retorici non di rado superiore a quella riscontrabile negli altri compendi. Valga a illustrare quanto detto un singolo esempio – scelto anticipando un tema che sarà discusso, con ampiezza di confronto tra le diverse voci, nel capitolo successivo: quello del rapporto tra longobardi, franchi e papato. Temendo i longobardi, racconta Boccardo, Gregorio II aveva

promosso l'emancipazione delle città italiane dalla signoria dei Greci e di Leone l'Isaurico, e la formazione della prima lega di liberi municipi. Il successore ed omonimo di quel pontefice, Gregorio III, pressato tra Greci e Longobardi, e non fidente, come il predecessore, nelle forze nazionali delle città, fece quella prima chiamata di forestieri, che fu poscia a tante volte imitata, e che rimarrà sempre nella memoria degli Italiani come il più abominando delitto di lesa nazionalità<sup>24</sup>.

Ecco in poche righe sintetizzati due momenti chiave: la formazione di una lega di città libere (qui anticipata, con una grossa forzatura, al tempo dei longobardi) e la chiamata degli stranieri. Si suggerisce così allo studente un percorso complessivo di 'costruzione' del Medioevo italiano, in cui gioca un ruolo essenziale la rilettura in chiave attualizzata di taluni fatti specifici. Non è casuale che tali contraddizioni si dispiegassero in misura consistente quando più urgente si faceva la pressione del confronto con l'attualità.

Per completare il quadro sugli autori piemontesi (o comunque sabaudi) attivi negli anni '50 si segnala infine il manuale di don Giovanni Bosco, la *Storia d'Italia*, le cui caratteristiche essenziali sono state illustrate nella prima parte del presente lavoro. Ai fini del discorso fin qui sviluppato, va sottolineato come dagli scritti di don Bosco, pur nella salda fedeltà all'ortodossia e alla causa papale, non traspaia una ripulsa pregiudiziale nei confronti della modernità: anzi, il concetto di "progresso", che deve ovviamente armonizzarsi con la dottrina cattolica, è più volte evocato anche nella *Storia d'Italia*. Per lo Stella, "l'operetta di Don Bosco [...] dev'essere accostata ai sentimenti e alle idee dei neo-guelfi e neo-ghibellini di metà Ottocento non perché si ispiri ai grandi storici che rappresentano tali correnti, quanto piuttosto perché ne respira la medesima atmosfera, ne risente il medesimo clima, pur collocandosi nella più modesta serra delle divulgazioni per il popolo e per la gioventù accanto ai compendi della stessa indole dello Sforzosi,

---

24 Boccardo, *Manuale di storia* cit. (1861), pp. 64-65.



del Ricotti, dello Zini; anzi nella sfera ancor più umile dei libri a cui maggiormente attinge”, come i già menzionati manuali del Lamé-Fleury o i racconti storici contenuti nel *Giannetto* di Alessandro Parravicini<sup>25</sup>. Le puntualizzazioni conclusive dello Stella sono quanto mai opportune, in quanto il triplice paragone proposto sarebbe accettabile forse per lo Sforzosi, il cui testo era rivolto alle scuole elementari; più problematico per lo Zini, benché popolare nel dettato e assai partigiano nell’interpretazione; assolutamente da respingere per Ricotti.

Tra i compendiatori attivi in questo periodo troviamo, come anticipato, anche il patriota e uomo politico Luigi Zini<sup>26</sup>. Come storico esordì nel 1853 con un testo scolastico<sup>27</sup>, le cui tendenze neoghibelline lo contrapponevano all’opera di Cesare Balbo e dei compilatori che a lui si ispiravano. Le edizioni successive furono ampliate e rimaneggiate, fino alla quarta (1868), ormai raddoppiata di mole. Scrisse anche una *Storia d’Italia dal 1850 al 1866*, in continuazione a quella di Giuseppe La Farina, di cui era stato stretto collaboratore<sup>28</sup>.

Un cenno merita anche Carlo Ormondo Galli, benché il suo compendio<sup>29</sup>, molto più agile di altri testi pubblicati in quel periodo, non sia in alcun modo innovativo. Galli, professore all’Istituto tecnico industriale di Torino, fu autore, oltre che di un manuale scolastico, anche del libretto di un’opera lirica, *Ida e Kaleb*, il che dà la misura dello spazio che il nuovo mercato editoriale apriva anche a questi poligrafi.

Gli autori fin qui citati sono tutti piemontesi, o comunque sudditi sabaudi come il genovese Boccardo e l’esule modenese Zini; il Piemonte era infatti non solo l’artefice dell’unificazione nazionale, grazie alla politica delle annessioni gestita da Cavour, ma anche l’unico stato nelle cui scuole, prima del 1860, si insegnasse la storia con criteri moderni. Per tale fondamentale ragione saranno proprio questi i libri destinati a raccogliere il maggior numero di adozioni in tutte le altre regioni dopo quella data. D’altro canto, non si può non ricordare il predominio esercitato in quei primi anni dagli editori torinesi nel difficile ma remunerativo segmento rappresentato dell’“industria dello scola-

25 Cfr. P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica* cit., pp. 230-231.

26 Luigi Zini (1821-1894) venne coinvolto nei moti del 1848 a Modena e riparò dapprima a Parigi; rientrò in patria a seguito di un’amnistia, ma nel 1850 dovette andare esule in Piemonte: nel 1851 fu professore di storia e geografia ad Asti, poi a Lugano, ove sostituì Atto Vannucci ed ebbe per collega Carlo Cattaneo. Ebbe parte attiva nell’annessione di Modena al Piemonte: in seguito svolse incarichi rilevanti come uomo politico e funzionario pubblico.

27 L. Zini, *Della Italia dalle origini fino ai nostri giorni: compendio storico-geografico dedicato ai giovanetti italiani*, Asti, Raspi, 1853.

28 Su Luigi Zini (1821-1894) si veda il profilo in Maturi, *Interpretazioni del Risorgimento* cit., pp. 275-288.

29 C. O. Galli, *Storia moderna, per gli esami di licenza liceale e di ammissione alla R. Scuola Superiore di Guerra*, Torino, Tipografia della bandiera dello studente, 2° ed., 1867. In 530 pagine veniva svolta la storia europea dal 476 al 1867.

stico”. Il ruolo dominante di Torino sarebbe stato conservato fino al trasferimento della capitale a Firenze, nel 1867<sup>30</sup>.

Negli stessi anni, un'altra compilazione scolastica di discreto successo fu quella dovuta a Celestino Bianchi, importante figura del Risorgimento in Toscana. Con questo personaggio ci spostiamo in un altro scenario, fuori dal Piemonte; cambia anche (rispetto ai primi tre ricordati) la specificità professionale dell'autore, che non insegna da una cattedra universitaria: Bianchi fu un patriota la cui principale attività fu quella di giornalista<sup>31</sup>. Come divulgatore scolastico pubblicò un *Compendio di Storia moderna dal 1454 al 1861*, che ebbe rapidamente quattro edizioni<sup>32</sup>. Tale opera è un massiccio volume di 639 pagine, in proporzione maggiormente orientato verso i tempi più recenti: agli ultimi settant'anni (1789-1861) sono infatti dedicate 211 pagine, contro le 428 relative al periodo 1494-1789. La trama del testo offre, specialmente nella prima parte, una storia esclusivamente politico-dinastica, nella quale “lutti” e “sciagure domestiche” delle famiglie regnanti trovano ampio spazio; è una storia altresì molto attenta alle minute vicende territoriali dei principati italiani.

Il successo editoriale che le arrise va interpretato come una conferma della tendenza a premiare testi ‘oggettivi’, per i quali vi fu un costante apprezzamento. Per molti insegnanti, specie nei primi decenni dopo l'unità, la storia era una materia senza dubbio ostica: ancorarsi a un testo nozionistico, che esentasse dalla necessità di intervenire a commento di interpretazioni di non facile lettura e comprensione, poteva essere una soluzione gradita. Il testo di Bianchi si presenta come un compendio esatto ma modesto, diversamente da quello di Ricotti, storico di rango, abile nel padroneggiare con molto equilibrio gli spazi da riservare a Italia ed Europa, capace di attenzione per gli aspetti giuridici, istituzionali, economici: in fondo, Ricotti fu l'ideatore di un genere, almeno per quanto riguarda l'Italia, dal momento che gli esempi precedenti di opere dedicate appositamente alla scuola erano estremamente deboli.

---

30 I. Porciani, *Il libro di testo come oggetto di ricerca: i manuali scolastici nell'Italia postunitaria* cit., in particolare pp. 250-253; Ead., *Manuali per la scuola e industria dello scolastico dopo il 1860*, in G. Tortorelli (a cura di), *L'editoria italiana tra Otto e Novecento*, Conferenza organizzata dalla Soprintendenza per i beni librari e documentari a Bologna dal 3 al 31 ottobre 1985 presso l'Accademia delle Scienze, Bologna, Edizioni Analisi, 1986, pp. 59-65.

31 Celestino Bianchi (1817-1885), patriota, massone, fondatore e direttore di svariati periodici politici e letterari (“La Patria”, “Il Nazionale”, “Lo Spettatore”), fu deputato della Destra storica dal 1860 e direttore del quotidiano fiorentino “La Nazione” dal 1872.

32 C. Bianchi, *Compendio di storia moderna (1454-1861)*, 3° ed., Firenze, Barbèra, 1861. Per la storia editoriale del *Compendio* di C. Bianchi si veda C. Betti, *L'editoria scolastica emergente a Firenze nel secondo Ottocento*, in Chiosso, *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento* cit., p. 204. Non bisogna inoltre dimenticare che il *Compendio della Storia d'Italia* (7° ed., Firenze, 1861), un testo per le elementari risalente agli anni '30 e ristampato fino agli anni '90, che va sotto il nome di Luigi Sforzosi, fu in realtà interamente rifatto e continuato fino al 1850 da Bianchi.

### III.2. Manuali di storia e “industria dello scolastico”

Una realtà in parte nuova sembra aprirsi con gli anni '70. I programmi ministeriali del 1867 segnarono uno spartiacque: la loro formulazione, più dettagliata per quanto riguardava i contenuti e volta a superare i toni nazionalistici adottati nei programmi precedenti, emanati nel 1860, stimolò la produzione di nuovi testi che soppiantarono la maggior parte dei manuali allora in circolazione, scritti negli anni '50 o nei primi anni '60.

A partire da questo momento l'editoria scolastica attraversò una più consistente fase espansiva: si intravedono qui i primi segnali dello sviluppo di quella che sarebbe stata definita da un contemporaneo “tropicale ricchezza della flora libraria”<sup>33</sup>. Naturalmente non tutte le nuove pubblicazioni si rivelarono realmente migliori di quelle già esistenti. Si produsse anzi una massiccia speculazione editoriale, che finì per inondare il mercato di testi spesso raffazzonati. La critica alla quantità eccessiva di nuovi testi scolastici fu peraltro condivisa anche da un autore, Angelo Zalla (che però, ovviamente, si guardò bene dall'includere in tale critica il proprio libro)<sup>34</sup>. Questa eccessiva proliferazione era dovuta, a suo avviso, alle lodi troppo generose tributate a lavori mediocri da parte di personaggi influenti<sup>35</sup>.

Un altro lato della medaglia fu rappresentato dai frequenti scandali (funzionari ministeriali che dirigevano collane scolastiche; ispettori che erano anche autori di libri di testo) che tali speculazioni – e i profitti connessi – suscitavano. L'“industria dello scolastico”<sup>36</sup> costituisce, anche al di là di queste aberrazioni, un fenomeno complesso e di notevoli proporzioni, che però riguarda in misura più marginale i manuali di storia per i licei rispetto ad altre materie e ad altri ordini di scuola.

Alcuni – non molti, in verità – dei nuovi testi pubblicati in questo periodo segnarono effettivamente un miglioramento dal punto di vista qualitativo, sia in quanto più ag-

33 F. Cristiano, «Tropicale ricchezza della flora libraria»: l'editoria scolastica nell'Italia unita, “Accademie e biblioteche d'Italia”, 3, LXV, 1997, pp. 23-39.

34 Angelo Zalla fu studioso specializzato in testi scolastici che ebbero un certo successo, tra cui la *Storia del Medioevo* e la *Storia moderna (1492-1892)*, pubblicate a Firenze da Bemporad nel 1893 in terza edizione. Formatosi alla Scuola Normale Superiore di Pisa, venne chiamato a insegnare all'Istituto superiore di magistero femminile di Firenze. Tale scuola era destinata esclusivamente a formare insegnanti donne per le scuole normali femminili: ne vennero fondate due, a Firenze e a Roma, nel 1882. L'ordinamento di tali istituti li collocava a un livello intermedio tra la scuola secondaria e l'università; il titolo che rilasciavano non era però assimilato a una laurea, bensì piuttosto a un diploma.

35 Sarebbe bene, osservava Zalla, che “non si facesse tanto caso di certe lettere preposte alla prefazione, scritte da qualche uomo grande o per convenienza, o per levarsi d'attorno un importuno, o in un'ora di estrema noia ed avremmo meno libri, e migliori i pochi che si stampano”: A. Zalla, *Il medio evo in Italia*, Milano, Libreria Gaetano Brigola, 1874, p. 10.

36 Cfr. Porciani, *Manuali per la scuola e industria dello scolastico* cit.; Raicich, *I libri per le scuole e gli editori fiorentini del secondo Ottocento* cit.

giornati e scritti con ‘metodo’, grazie alla maggior diffusione dei risultati delle ricerche condotte dagli storici tedeschi, sia in quanto politicamente meno schierati. Tra questi va incluso il compendio del citato Angelo Zalla, che si caratterizza anche per la disposizione della materia: per evitare i due opposti difetti che, a suo avviso, aduggiavano la manualistica storica (semplice esposizione dei fatti, senza interpretazione; omissione di fatti, per delineare una “filosofia della storia”), egli adottò un metodo nuovo, ispirandosi dichiaratamente alla giannoniana *Istoria civile*: ai capitoli dedicati alla “esatta narrazione dei fatti principali” fece seguire altri che trattavano “della condizione civile del nostro popolo, delle arti, delle scienze, della politica, dell’agricoltura, del commercio, della popolazione”<sup>37</sup>. Questi capitoli, intitolati “Riflessioni”, non sono affatto, come in altri manuali, delle brevi schede, innestate nell’opera come corpi estranei rispetto al testo principale: contano infatti 161 pagine sulle 369 di cui il manuale si compone<sup>38</sup>. Si tratta dunque di un testo innovativo e interessante per molti versi; va però citata, come curiosa testimonianza di un atteggiamento che sta a metà strada tra l’albagia e il provincialismo culturale, l’attacco rivolto da Zalla tanto all’erudizione priva di basi critiche quanto ai nuovi indirizzi di studi che si vorrebbe imitare sull’esempio di altri popoli, con allusione ai tedeschi: altra, sostiene, è la scienza che fa per noi, “per noi italiani nati per altri studi”<sup>39</sup>.

Un ulteriore aspetto degno di nota in questo manuale è che esso testimonia il primo emergere di un punto di vista laico, fino ad allora confinato nel testo, poco diffuso d’altronde e piuttosto modesto nella sua ripetizione della vulgata neoghibellina, di uno storico di partito come Luigi Zini. È un atteggiamento inedito, in qualche misura nutrito di umori democratici, in cui si sente un’eco ‘repubblicana’, testimoniata peraltro dalle frequenti citazioni di Edgar Quinet. Lo si percepisce appieno nelle pagine dedicate alla crisi della civiltà comunale, travolta da discordie e disunioni interne, che per Zalla rimanda a un difetto fondamentale della politica italiana: la sua mancata laicizzazione. Gli italiani, secondo l’autore, alienarono la loro indipendenza a due padroni, la chiesa e l’impero, ognuno dei quali aveva, in un modo o nell’altro, un carattere sacro. Questa interpretazione si riflette nell’affermazione secondo cui “quella stessa umiltà che permet-

---

37 Zalla, *Il medio evo* cit. (1874), pp. 6-7.

38 Va inoltre ricordato – a riprova delle libertà che talvolta, benché sempre più raramente, i compilatori si prendevano nei confronti dei programmi scolastici – che il medioevo di Zalla, oltre a concludersi nel 1309, comprendeva il tratto di storia antica che va da Augusto alla caduta dell’impero romano, che veniva svolto fino a p. 102. L’autore giustificava questa inclusione con il fatto che al ginnasio gli studenti non arrivavano mai ad approfondire gli ultimi secoli della storia romana.

39 Zalla, *Il medio evo* cit. (1874), p. 170.

te al prete di tutto sopportare nella speranza di tutto dominare, è il fondo dello spirito politico degli italiani del medio evo”<sup>40</sup>.

Questi tentativi di rinnovamento vennero portati a compimento da Felice De Angeli nel suo *Compendio di storia universale*<sup>41</sup>, unico testo che, a metà degli anni '70, si ponesse nei licei italiani come serio rivale di quello di Ricotti, con diciannove adozioni contro le trentadue del manuale dello storico vogherese. Significativamente, il frontespizio della quarta edizione (1876) riportava la dicitura: “Opera premiata dal VI Congresso pedagogico ed approvata da molti Consigli Scolastici Provinciali”. L'autore, nato nel 1837 a Trieste da famiglia piemontese, studiò a Milano e compì gli studi universitari in Germania. Dapprima insegnante nel ginnasio del Collegio Longone a Milano (1854), percorse poi la carriera di dirigente scolastico, fondando anche propri Istituti (che diresse dal 1860 al 1871). Oltre a scritti pedagogici e ad articoli per l'*Enciclopedia Popolare* edita da Francesco Vallardi<sup>42</sup>, di cui fu direttore, scrisse varie opere di storia e geografia. Fu anche autore di un *Compendio di storia patria per le scuole elementari*, che riscosse un considerevole successo<sup>43</sup>.

De Angeli è uno degli autori più notevoli nel campo della manualistica storica, come ha rilevato anche Francesco Traniello<sup>44</sup> nel suo invito a una più approfondita analisi di questa figura. Nelle brevi ma penetranti righe che gli ha dedicato, Traniello propone però un'interpretazione a mio avviso discutibile, descrivendo la matrice politico-culturale di De Angeli come quella di un esemplare cattolico liberale. La visione che questi ebbe tanto del cristianesimo come fatto religioso quanto del cristianesimo storico, e in particolare del ruolo della chiesa, quale emerge dall'analisi della sua opera, sembrerebbe più in sintonia con il senso della laicità dello stato incarnato dalla Destra storica nella sua attività di governo, giunta a compimento proprio negli anni della redazione del *Com-*

40 Ivi, p. 324. Per un'analisi dello sviluppo che questa tesi ha nelle *Revolutions d'Italie* del Quinet, cfr. E. Sestan, *Legnano nella storiografia romantica*, in Id., *Storiografia dell'Otto e Novecento*, a cura di G. Pinto, Firenze, Le Lettere, 1991, pp. 234-235.

41 F. De Angeli, *Compendio di storia universale*, Milano, F. Vallardi, 1869 (5° ed. 1879, 7° ed. 1888). Il testo è costituito in realtà da due opere autonome: la seconda, sulla storia moderna, era destinata ai licei; la prima, sulla storia antica, era invece rivolta ai ginnasi.

42 Manca uno studio monografico su questo importante editore milanese, nel cui catalogo trovarono spazio manuali di storia come quelli di Felice De Angeli e di Francesco Bertolini. Per le informazioni essenziali si rimanda a M. C. Morandini, *Vallardi Francesco*, in *TESEO: Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, cit., pp. 620-623, e a F. Rosetta, *La casa editrice Antonio Vallardi: la produzione editoriale per la scuola e per l'infanzia (1876-1916)*, tesi di laurea, rel. prof.ssa L. Braidà, Università di Milano, a. a. 2000-2001, pp. 61-83.

43 Tipografia Dell'Avo, Lodi, 1878 (6° ed. 1899).

44 F. Traniello, *Nazione e storia nelle proposte educative degli ambienti laici di fine Ottocento*, in Pazzaglia (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento* cit., pp. 69-91.

*pendio*. In linea con quegli orientamenti, il manuale di De Angeli dava semmai voce ai sentimenti della borghesia italiana laica se non anticlericale<sup>45</sup>.

Il testo si apre con un'interessante introduzione, di taglio metodologico, in cui De Angeli inquadra la storia come scienza e come strumento educativo, definendola come "la sistematica esposizione degli avvenimenti che concernono l'umana società e che sono meritevoli di venir ricordati ad istruzione e miglioramento della medesima". De Angeli fornisce quindi un lungo elenco delle scienze ausiliarie, dalle quali non esclude discipline come la cosmografia e la fisiologia, e classifica le fonti storiche dividendole in scritte, cioè "le *iscrizioni*, i *documenti* e gli *scrittori originali*, sia di storia che di letteratura", e non scritte, vale a dire "le *tradizioni*, i *miti* e i *monumenti* d'ogni genere". L'autore passa poi a discutere l'utilità della storia, della quale non si può dubitare, "imperocché il passato è la chiave del presente e specchio fedele dell'avvenire". I suoi ammaestramenti, pertanto, vogliono essere utili tanto per la vita privata quanto per quella pubblica:

Chi non isvolse la pagina della storia non può amar la patria che per istinto, poichè egli non la conosce. Anche il vero amore di libertà e il coraggio per conquistarsela non si attingono che dalla storia, la quale ci apprende se e come essa sia possibile. Lo studio della storia è quindi sommamente utile tanto sotto il rispetto politico e nazionale, quanto sotto il morale ed individuale<sup>46</sup>.

Nelle pagine di questo manuale i processi storici non sono semplicemente raccontati, ma forse per la prima volta sono descritti cercando di illustrarne le ragioni profonde. Il racconto si dipana nondimeno con estrema chiarezza. Non si può dire che questo testo segni un superamento del tradizionale moralismo, presente anzi in molte pagine<sup>47</sup>; tuttavia, il racconto delle bassezze di singoli individui svolge essenzialmente una funzione pedagogica: esse non vengono più assunte, salvo qualche eccezione, a criterio di spiegazione, a ragione principale di molti fondamentali accadimenti storici.

De Angeli si mostra, d'altro canto, legato ad alcuni modelli precedenti nella scelta del registro linguistico. La prosa è enfatica; l'aggettivazione segue la regola di esasperare i concetti, mai di sfumarli: le scelleratezze sono "inaudite", le scomuniche "terribili", le crudeltà "mostruose", le devastazioni "orribili".

---

<sup>45</sup> Non ingannino i riferimenti frequenti alla sublimità dei principi del cristianesimo: questi temi – ne abbiamo già visto alcuni esempi nelle pagine precedenti – arieggiano nell'intera produzione manualistica del periodo, inclusa quella di autori laici come Boccardo. Benché probabile massone, di orientamento positivistico e non del tutto disinteressato a un dialogo con il pensiero democratico, Boccardo adotta nel suo manuale un approccio, del tutto in linea con i testi coevi, dal quale traspare una visione della storia in cui il ruolo della provvidenza non è evocato come mero espediente retorico ma come concreto agente effettuale.

<sup>46</sup> De Angeli, *Compendio* cit. (1872), pp. 5-8.

<sup>47</sup> Cfr. *ivi*, p. 174 e *passim*.

Nel complesso questo testo segna indubbiamente un netto progresso. Molte pagine, però, appaiono ancora frutto di un'impostazione che risente delle battaglie politiche risorgimentali. Gli appelli all'unità e alla concordia – rivolti a popoli che ormai facevano parte di un unico stato – testimoniano quanto il processo di unificazione fosse avvertito come ancora lungo e difficile. D'altro canto, si percepisce come l'opera sia stata scritta a ridosso di Porta Pia, cioè dopo un primo decennio unitario che aveva visto il nascere di una profonda frattura, all'interno del Regno, tra i ceti dirigenti e le masse. Fin troppo segnato dalla polemica del giorno appare infatti l'altro tasto battuto con maggiore insistenza, quello della separazione fra il potere secolare e quello spirituale. De Angeli cerca sistematicamente di scacciare dalla storia ogni elemento che possa essere usato a favore di una politica filo-papale. Per questo sottolinea che i pontefici non presero mai le parti dei comuni, a differenza di ciò che la tradizione neoguelfa aveva sempre sostenuto<sup>48</sup>. Uno dei fili conduttori del *Compendio* è la lotta fra le "pretese della chiesa" e il laicato, con interessanti puntualizzazioni che legano le novità politiche (emergere della borghesia) alle novità religiose (eresie). La lotta tra chierici e laici, tra sacerdozio e impero diviene in questo manuale il motore della storia italiana.

Come sintesi delle aspre accuse riservate ai papi e alla loro politica funesta per l'Italia, è utile riprodurre un brano decisamente polemico che enumera tutte le conseguenze negative della potestà temporale della chiesa e le colpe storiche di cui poteva essere accusata:

Il principato terreno dei papi fu in ogni tempo dannosissimo alla Chiesa e all'Italia. Il pontefice, avvinto ad interessi terreni, fu (e la storia ce ne dà mille prove) meno indipendente di prima. Infatti i papi più grandi e indipendenti furono, anche appresso, quelli ch'ebbero minor potenza terrena. Il principato mondano consumò spesso le migliori forze del papato, a sostegno d'interessi materiali, derivandone lunghe e micidiali contese, e corruzion nel clero e nel popolo, spinti al mal fare dall'esempio dei capi. La Chiesa venne posta nella trista contingenza di adoperar le armi contro i propri figli, affine di mantenere l'autorità politica; cosa del tutto contraria all'indole della sua istituzione. Crebbe l'ambizione di salire alla cattedra di S. Pietro, allorché ad essa andò congiunto un principato terreno; guerre e scismi si moltiplicarono. Il dominio terreno, concesso ai papi come capi della Chiesa, appartenendo in certo modo a tutta la cristianità, dava a questa pretesto di intervenire, in occasione delle elezioni dei pontefici, od in altre eventualità. Il nuovo stato, sorto nel centro della penisola ed elettivo, quindi senza stabilità, aumentò la divisione politica della patria nostra, e non solo ne impedì più volte

---

<sup>48</sup> Alcuni esempi: Alessandro III "tradi" la causa dei comuni prima della pace di Costanza (p. 228). A sua volta Gregorio IX, "dimentico dell'onore e dei veri interessi della S. Sede, non istipulò nulla" per i comuni, suoi alleati, quando nel 1230 si accordò con Federico II (p. 244). Infine la triste ora di Bonifacio VIII, giunta per opera di quei francesi che aveva iniquamente favorito durante il suo pontificato, è la "giusta Nemesis della storia!" (p. 266).

l'unificazione, ma chiamò anzi a dominarla, ed a straziarla, tutte le nazioni del mondo. La nobiltà non avendo in Roma, come altrove, sfogo più o meno legittimo alle sue ambizioni, divenne turbolenta e facinorosa, e rese impossibile per molti secoli ogni stabile assetto in quella parte della penisola<sup>49</sup>.

Negli stessi anni apparve sul mercato editoriale un testo che si colloca sul versante opposto a quello di De Angeli, dal punto di vista sia dei contenuti sia delle interpretazioni: il *Compendio della Storia universale* di Cesare Cantù<sup>50</sup>. Interessante per la sua estesa diffusione, per la figura del suo autore<sup>51</sup> e per le molte peculiarità che lo contraddistinguono, questo manuale poteva vantare la diretta discendenza da un'opera di vasto successo quale, appunto, la *Storia universale* scritta negli anni '40 dallo storico e letterato lombardo<sup>52</sup>. Le pagine introduttive non mancavano di sottolineare questo punto di forza, ricordando che ciò conferiva al testo "un vantaggio sopra tutti gli altri, almeno d'Italia, che il professore potrà dall'opera originale, ormai collocata in ogni famiglia colta, attingere gli svolgimenti, le spiegazioni, le ragioni, le dipinture, che siangli necessarie od opportune alle interrogazioni, alla curiosità, all'erudizione degli allievi" – tutti elementi, questi, che in un compendio dovevano necessariamente essere sacrificati alla ridotta mole del testo. Per quanto riguarda il metodo, nell'introduzione si garantiva l'aderenza a quello della *Storia universale*, sì da offrire una ricostruzione precisa, veritiera, moralmente ispirata; ma l'introduzione stessa (*Alla gioventù studiosa*) non recava la firma dell'autore ed era siglata invece "Ditta Giacomo Agnelli", ché la riduzione in compendio della *Storia universale* non fu opera del Cantù stesso, ma lavoro redazionale, benché eseguito "sotto gli occhi dell'autore". Il *Compendio* è diviso in diciotto libri, seguiti da una breve *Appendice di fatti contemporanei*. Neppure quest'ultima è della penna di Cantù, benché la completi "col modo e il sentimento stesso dell'altra opera"<sup>53</sup>.

Il *Compendio* del Cantù ha pertanto un'impostazione profondamente diversa da quella degli altri manuali, precedenti e successivi. Mentre quelli si attenevano direttamente ai programmi, questo aveva già una traccia definita da percorrere, essendo il riassunto di un'opera in trentadue volumi, nata – oltre trent'anni prima – con finalità diverse da

---

49 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 104.

50 *Compendio della Storia universale di Cesare Cantù*, Milano, Agnelli, 1874 (2° ed. 1879).

51 Cesare Cantù (1804-1895), letterato, storico e uomo politico, fu un esponente del cattolicesimo liberale lombardo. Per una penetrante ricostruzione di questa importante figura si veda la voce redatta da M. Berengo per il *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. XVIII, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1975, pp. 336-344.

52 Cfr. F. Traniello, *Don Tazzoli e la "Storia universale" del Cantù*, "Rivista di storia della Chiesa in Italia", XVIII, 1964, pp. 254-289.

53 Cantù, *Compendio* cit. (1874), p. 713, nota 1. In questo testo l'età antica occupa i primi sette libri (pp. 1-248), il Medioevo i libri 8-14 (pp. 249-489), l'età moderna i rimanenti quattro (pp. 489-713).



quelle di un testo scolastico. Scorrendo l'indice, si nota la mancanza di qualsiasi ipotesi di periodizzazione: i libri in cui l'opera si articola sono organizzati solo in base alla contemporaneità degli eventi narrati. La forma espositiva scelta è infatti strettamente cronologica: un argomento può essere trattato, interrotto e poi ripreso più volte. Nessun problema storico viene perciò esaminato in maniera approfondita: si trascorre in poche righe dall'impero carolingio al Tibet, con il rischio concreto di confondere le idee al lettore.

Ulteriori caratteristiche, peraltro, lo rendono anomalo: in primo luogo, essendo una storia universale, lo spazio per le vicende italiane è decisamente ridotto. L'ultimo libro, che copre il periodo compreso tra la rivoluzione francese e il 1844, consta di una cinquantina di pagine: piuttosto breve, dunque, e perciò in controtendenza rispetto alla restante manualistica. A ciò si aggiunge una singolare economia di giudizi sui principali personaggi storici; ma soprattutto, sotto la penna del Cantù, fondamentale antisabauda e antipiemontese, non è dato riscontrare alcuna forma di esaltazione della dinastia né una sincera adesione al Risorgimento e alla sua mitologia. Vi sono dunque profonde ragioni ideologiche (che vanno al di là del cattolicesimo solo apparentemente liberale dell'autore) per cui questo manuale non poté adattarsi perfettamente al progetto di biografia della nazione che l'istruzione pubblica in Italia portava avanti in quegli anni.

Per completezza di informazione è opportuno ricordare altri autori e altri libri che, sebbene meno rilevanti per intrinseco valore o per successo commerciale, circolarono nella scuola italiana nel suo primo trentennio unitario<sup>54</sup>. Un profilo per certi versi analogo a quello di Felice De Angeli ebbe Antonio Matscheg, nato a Belluno nel 1825. Studiò a Padova e a Vienna, quindi fu professore al Liceo "M. Foscarini" di Venezia. Pubblicò diversi lavori di pregio, tra i quali spicca una *Storia politica d'Europa dal chiudersi del regno di Carlo VI al Trattato di Aquisgrana, studiata sui dispacci dei veneti ambasciatori nell'archivio di Stato a Venezia in connessione colle altre fonti* (Venezia, Grimaldo, 1874). Per la scuola scrisse le *Lezioni di Storia Universale*, in tre volumi (Venezia, Tipografia Emiliana, 1870-1871). Matscheg è piuttosto simile a De Angeli per larghezza di notizie e per la scrittura limpida e salda, differenziandosene però nei toni, assai meno accesi e privi di carica polemica. Dell'abate veneto vanno sottolineati l'approccio scientifico, volto a dissipare leggende e libero da suggestioni retoriche o nazionaliste, e l'ispirazione cattolico-liberale. Un altro autore fu Carlo Belviglieri, nato a Verona nel 1826 e a lungo professore di storia nei licei. Come docente di storia e geografia nel Liceo Galvani di Bologna partecipò all'elaborazione, come membro dell'apposita commissione, dei programmi del 1867<sup>55</sup>; nel 1872 prestò servizio presso un liceo romano, come rammenta

<sup>54</sup> Le notizie seguenti sono in gran parte tratte da A. De Gubernatis, *Dizionario Biografico degli Scrittori Contemporanei*, Firenze, Le Monnier, 1879, strumento veramente indispensabile stante la lacuna mai successivamente colmata nel campo delle opere di consultazione bio-bibliografica.

<sup>55</sup> Soldani, *Il Risorgimento a scuola* cit., p. 144.

Mauro Moretti, il quale sottolinea anche che fu un prete (un “sacerdote patriota”) e che portò le tracce di questa sua origine polemica di intellettuale nell’interpretazione da lui elaborata del Medioevo italiano come frutto degli abusi politici dei papi<sup>56</sup>. Come docente universitario insegnò, sempre a Roma, prima storia del Medioevo (fu il primo a tenere tale insegnamento) come incaricato, poi storia moderna come straordinario. Fu anche l’autore di una delle prime e più famose opere sull’epopea risorgimentale: la *Storia d’Italia dal 1804 al 1866*, in sei volumi. Per la scuola scrisse una *Storia della Grecia dalle origini fino alla conquista romana* (Firenze, Paggi, 1872), opera molto stimata anche dal punto di vista del metodo, e le *Tavole sincrone e genealogiche di storia italiana dal 306 al 1870* (Firenze, Le Monnier, 1875). Un altro patriota fu Efsio Contini, nato a Cagliari nel 1820. Dopo l’unità fu professore di storia in vari licei italiani. Studioso di Machiavelli, fu segretario nella Commissione per le celebrazioni per il quarto centenario della nascita (1869) ma anche autore di importanti scritti pedagogici. Pubblicò svariate opere in campo storico, tra cui una breve *Introduzione allo studio della Storia*, opuscolo di una quarantina di pagine più volte ristampato e adottato in numerose scuole. Ancora, Giovanni Guelpa, nato a Biella nel 1831, professore di storia e geografia al Liceo Carlo Alberto di Novara, scrisse una serie di testi scolastici destinati alle scuole medie. La sua produzione più rilevante fu quella relativa ai volumi per il ginnasio: la *Storia antica, orientale, greca e romana*, in due volumi, ebbe in pochi anni quattro edizioni. A Giuseppe Ignazio Montanari, professore di belle lettere a Pesaro già negli anni ’40 dell’Ottocento, autore di una *Storia d’Italia dall’antica Roma ai tempi presenti*, si è già fatto cenno nelle pagine precedenti. Uno dei pochi a non appartenere al mondo della scuola fu Francesco Montefredini, nato nel 1830 in provincia di Bari da una famiglia agiata ma presto trasferitosi a Napoli, letterato di spirito antiborbonico, autore di un importante volume di *Studi Critici*; pubblicò dopo il 1860 una *Storia romana* e, per incarico del Comune di Napoli, una *Storia italiana*, in due volumi, a scopo didattico. Altro napoletano fu lo scrittore Gaetano Angrisani, autore di una *Storia d’Italia dal IV al XIX secolo* (Napoli, Morano, 1871). Infine vanno ricordati almeno altri due autori, benché i loro testi fossero rivolti a differenti ordini di scuole, per il vastissimo successo incontrato dalle rispettive pubblicazioni. Il primo è Antonino Parato, il cui *Piccolo compendio della storia d’Italia esposta per biografie* risultò essere, negli anni ’70, il testo di storia maggiormente utilizzato nelle scuole elementari italiane. L’autore, nato a Torino nel 1823, unì l’attività di insegnante a quella di promotore e animatore di numerose riviste pedagogiche<sup>57</sup>. Il

<sup>56</sup> Moretti, *Storici accademici e insegnamento superiore della storia nell’Italia unita* cit., p. 74, p. 87 e p. 97, nota 74, in cui riferisce il necrologio di Belviglieri scritto da Isidoro Del Lungo.

<sup>57</sup> G. Chiosso, *I giornali scolastici torinesi dopo l’Unità*, in Id. (a cura di), *Scuola e stampa nell’Italia liberale. Giornali e riviste per l’educazione dall’Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 10-26. Fratello di Antonino fu Giovanni Parato (1816-1874), sacerdote, maestro e pedagogista, autore con Cipriano Mottura

secondo è Pietro Ravasio, altro esempio di patriota passato dalle battaglie risorgimentali alle cattedre dell'insegnamento secondario, come il già citato Contini. Nato nel 1828 a Torre Berretti, presso Mortara, nel 1848 venne espulso dalla Facoltà di Medicina di Pavia e partecipò come volontario alle battaglie della prima guerra d'indipendenza. Terminata la campagna si diede agli studi pedagogici all'Università di Torino. Fu maestro elementare fino al 1859, anno in cui fu nominato professore di lettere e storia al Collegio militare di Milano; dal 1870 fu ispettore scolastico a Milano. Fu autore di molti scritti di storia e di pedagogia; tra i suoi testi scolastici, rivolti prevalentemente all'istruzione tecnica e normale, ricordiamo almeno le *Nozioni di Storia antica, media e moderna ad uso delle scuole secondarie* (Torino, Paravia, 1868).

Con gli anni '80 si chiuse una prima importante fase della manualistica, apertasi negli anni '50, i cui autori più rilevanti sono stati ricordati nel corso della trattazione, pur senza pretese di esaustività. A partire dal 1890 si sarebbe aperta una nuova fase, contraddistinta da una nuova generazione di libri di testo che avrebbe apportato significativi mutamenti alla didattica della storia.

---

di numerose opere scolastiche destinate a largo successo.



## IV. I manuali di storia per i licei dal 1888 al 1923

### IV.1. I manuali del positivismo storiografico

Con i primi anni '90 il quadro della manualistica, rimasto sostanzialmente immutato nel corso degli anni '80, subì un rapido e consistente rinnovamento. La stagione del positivismo aveva ormai raggiunto il suo culmine, egemonizzando l'università. Culto del documento e acribia filologica erano all'ordine del giorno non solo nel mondo appartato della ricerca ma anche nello spazio della mediazione didattica: alla scuola si chiese di aggiornarsi per tener conto del perfezionamento nel metodo e dei nuovi risultati ottenuti grazie al contributo della più recente generazione di studiosi. Le esagerazioni in senso nazionalistico e le leggende ormai prive di riscontro divennero obiettivi polemici da contrastare. Questo implicò un ripensamento dei vecchi canoni, che si manifestò nella preoccupazione, sovente esplicitata, di evitare che tesi ideologiche o valutazioni superate dalle successive acquisizioni scientifiche potessero minare la correttezza della ricostruzione storica. L'estrema minuzia nei dettagli, che nella letteratura scolastica di questo periodo indusse talvolta ad accumulare un'indigesta congerie di fatti, fu compensata in taluni casi dall'inclinazione a rendere visibile la struttura connettiva del manuale, discutendo criticamente le fonti secondarie utilizzate.

Si allontanò altresì nel tempo l'età della 'rivoluzione italiana': i nuovi libri di testo, comparsi nel corso degli anni '90 in sostituzione dei manuali precedenti, rispecchiarono i mutamenti intercorsi nella società. Le passioni si stemperarono, la critica si fece più agguerrita: la compresenza di questi due fattori ridusse notevolmente la carica di *pathos* e di retorica presente invece nei manuali più vecchi. Ciò tuttavia non significò totale distacco dalle contingenze politiche, come vedremo: piuttosto un riorientamento.

L'evoluzione della manualistica percorse però anche altre strade. L'aspetto tipografico divenne sempre più curato, con il frequente utilizzo di caratteri come il maiuscoletto o il grassetto. Si fece più ampio ricorso alle illustrazioni, naturalmente in bianco e nero, comparse già in alcuni testi degli anni '80: una novità che stentò peraltro a diffonder-

si, visto che alla vigilia della prima guerra mondiale numerose opere ne erano ancora del tutto prive. Anche lo spazio per strumenti come tavole genealogiche e cronologie aumentò significativamente, mentre altri apparati di corredo, come sintesi dei capitoli ed esercizi di verifica, continuarono a essere molto rari. L'assenza di questo genere di strumentazione didattica nei testi per i licei, al contrario assai frequente in quelli per le elementari, è spiegabile in vari modi. In primo luogo poteva essere considerata superflua per gli studenti più adulti e adatta invece agli alunni più piccoli. Vi è però anche una ragione genetica, dovuta cioè alla distinta origine dei due diversi generi editoriali: il testo per le elementari evolse dal catechismo (con il suo schema a domande e risposte), quello per i licei dal trattato. Ben presto anche il primo assunse un andamento narrativo, conservando però la traccia della sua origine più intrinsecamente didattico-prescrittiva. Un ulteriore aspetto che testimonia la filiazione del testo delle elementari dal catechismo è l'utilizzo di moduli agiografici nella rappresentazione di alcuni personaggi storici: si pensi alla figura di Garibaldi e alla sacralizzazione che se ne fece a partire dagli anni '90<sup>1</sup>.

In generale, l'assestamento dei programmi determinò una ristrutturazione dell'offerta editoriale, prima contrassegnata dalla presenza di testi esteriormente anche molto difforni tra loro; in particolare, si registrò la scomparsa dei 'compendi universali', frutto di una sola penna, e l'affermarsi del concetto di 'corso' completo, in tre distinti volumi (a volte opera di specialisti diversi) per ciascuno degli anni del liceo.

Nel 1892 fu pubblicato il primo volume del corso di storia per i licei che l'editore fiorentino Barbèra aveva affidato a Costanzo Rinaudo<sup>2</sup>. Questo personaggio<sup>3</sup> – "il prototipo degli storici positivisti"<sup>4</sup> – è noto soprattutto come primo direttore della "Rivista storica

---

1 Cfr. A. M. Banti, *La nazione del Risorgimento. Parentela, santità e onore alle origini dell'Italia unita*, Torino, Einaudi, 2000.

2 C. Rinaudo, *Storia del Medio Evo e dei tempi moderni*, 3 voll., Firenze, Barbèra, 1892-1894.

3 Costanzo Rinaudo (1847-1937), commendatore della Corona d'Italia e dell'Ordine dei santi Maurizio e Lazzaro, nonché senatore del Regno, fu autore scolastico prolifico e fortunato: oltre al *Corso di storia* per le scuole secondarie, di cui si discute in questa sede, a Rinaudo si devono anche una *Storia romana* per il ginnasio superiore, un *Corso di storia generale* per le scuole normali in 3 voll., 1898, un *Corso di storia nazionale* per il ginnasio inferiore, 1899, un *Corso di storia generale* per le scuole complementari femminili, uno per le scuole tecniche, e poi *Storie e Racconti educativi* per la scuola elementare, tutti più volte riediti nel corso degli anni '90 e oltre. Inoltre va ricordato anche per altri ausili didattici: la *Cronologia della storia d'Italia* e soprattutto l'*Atlante storico* per le scuole secondarie, in tre parti: la casa editrice Paravia lo avrebbe ristampato ininterrottamente fino agli anni '60 del XX secolo. Anche in questo caso Rinaudo ripercorreva le orme del suo maestro: lo stesso Ricotti, oltre alla *Breve storia*, aveva pubblicato le *Nozioni compendiose di geografia*, che avevano avuto un successo almeno pari al manuale di storia. Per quanto riguarda invece la *Cronologia*, è significativo rilevare che, mentre nella prima versione il *terminus a quo* era fissato al 476, nelle edizioni successive la data di inizio della storia d'Italia coincideva con la fondazione di Roma.

4 Ricuperati, *L'insegnamento della storia dall'età della Sinistra a oggi* cit., p. 19. Sul profilo scientifico e politico-culturale di Rinaudo cfr. Levra, *Fare gli italiani* cit., pp. 145-147, che accenna a una sua probabile appartenenza alla massoneria.

italiana”. Allievo di Ercole Ricotti, fu libero docente di esegesi delle fonti storiche medievali, professore di storia e poi preside del Liceo Cavour di Torino. Egli fu “non certamente un grande storico, ma sicuramente un efficace e costante organizzatore di cultura”, che si assunse la responsabilità di portare avanti il lavoro di redazione nella “Rivista storica italiana” per oltre vent’anni<sup>5</sup>.

Analogamente al suo autore, anche di questo testo si potrebbe dire che fu un prototipo per i manuali positivistici. Esso riuscì infatti a ripetere il successo del compendio di Ricotti, puntando in primo luogo sull’efficacia didattica: poté così affermarsi come un saldo punto di riferimento per i docenti, che apprezzarono notevolmente il suo lavoro. Nei brevissimi paragrafi che racchiudono la materia, il testo di Rinaudo riesce a essere sempre comprensibile; l’autore mostra grande chiarezza e doti di sintesi, grazie alle quali tratta un gran numero di argomenti pur offrendo un testo complessivamente agile. Un dato da considerare è comunque la forte crescita nella mole dei testi: prendendo ancora una volta come esempio il manuale di Ricotti, che si fermava – percorrendo tuttavia un tratto di contemporaneità più breve – a 713 pagine, il confronto con Rinaudo, che raggiunge il migliaio, segnala in modo inequivocabile questo aumento, che i manuali degli anni successivi tenderanno a dilatare ulteriormente.

Benché Rinaudo fosse indubbiamente efficace e corretto nel presentare i fatti, i limiti del suo approccio non tardarono a venir messi in luce. La principale novità che si può notare è la scomparsa di una gerarchia delle rilevanze. L’interesse non gravita più esclusivamente attorno ad alcuni temi intensamente spendibili in chiave contemporanea; l’obiettivo è diventato informare correttamente, non suscitare sentimenti patriottici. Per un altro verso, il primato dei fatti sulle interpretazioni rende questo lavoro (al pari di quelli che compariranno negli anni immediatamente successivi) in generale piuttosto arido: è questa l’accusa che anni dopo lo storico Pietro Silva – in seguito a sua volta autore di manuali scolastici di successo – rivolgerà a testi come quello di Rinaudo, accusandoli di essere ormai invecchiati e di proporre una storia in cui la mole delle informazioni soverchia qualsiasi sforzo interpretativo<sup>6</sup>. Di fatto, con questa nuova metodologia didattica i problemi storici vengono nella maggior parte dei casi totalmente espunti, mentre, seppure in modo spesso censurabile da un punto di vista scientifico e secondo un’ottica ‘di tendenza’, ciò non avveniva in molti dei testi precedenti.

Ai fini di un’analisi dei libri di testo che tenga conto del contesto culturale in cui venivano prodotti, disponiamo per questo periodo di una fonte di notevole importanza: le recensioni su riviste storiche. Com’è noto, fu proprio la professionalizzazione della

<sup>5</sup> G. Ricuperati, *La “Rivista storica italiana” e la direzione di Franco Venturi: un insegnamento cosmopolitico*, in L. Guerci, G. Ricuperati (a cura di), *Il coraggio della ragione. Franco Venturi intellettuale e storico cosmopolita*, Torino, 1998, p. 248 sgg.

<sup>6</sup> P. Silva, *Per l’insegnamento della storia nei licei*, “La Voce”, 13 agosto 1914, p. 35.

ricerca storiografica a favorire la nascita di questo genere di pubblicazioni. La “Rivista storica italiana”, la prima nel nostro paese, assunse ben presto, a differenza delle sue consorelle inglese, francese e tedesca, un indirizzo particolare, dedicando l’intero spazio alle segnalazioni bibliografiche e abolendo la pubblicazione di memorie e altre ricerche originali. Un’attenzione notevole venne riservata dalla “Rivista storica italiana” ai libri scolastici, recensiti in un’apposita rubrica. Uno dei più assidui recensori fu proprio il direttore Rinaudo: egli espresse nelle segnalazioni pubblicate dalla rivista le proprie idee sulle finalità dell’insegnamento secondario e su quali caratteristiche dovessero avere gli strumenti a ciò deputati, difendendo la sua idea di didattica della storia con interventi a volte anche polemici, benché sempre garbati. Autore di uno dei manuali di maggior successo in quegli anni, Rinaudo si trovava in realtà nella situazione un po’ ambigua di autore di testi scolastici sottoposti al giudizio degli insegnanti – che costituivano certo una quota non infima del pubblico della rivista – e di recensore che, esprimendo valutazioni, il più delle volte comunque positive, sul lavoro dei suoi colleghi-concorrenti, forniva a quella parte di pubblico elementi per orientarne il giudizio e quindi la scelta.

Un primo punto della ‘filosofia della didattica’ rinaudiana era il giudizio negativo sulla presenza di letture o addirittura di pagine di aneddoti, che andavano affermandosi in quegli anni come apparati di corredo ai testi scolastici; al pari delle bibliografie, queste erano giudicate da Rinaudo superflue e incongrue rispetto alle necessità reali dell’insegnamento. Anche la mole spropositata era oggetto di critiche. Lo storico torinese, inoltre, biasimava non di rado il troppo poco spazio lasciato agli altri stati europei ed extraeuropei<sup>7</sup>. Sulla base di queste osservazioni si delineava un modello di libro scolastico, che aveva del resto già trovato una concreta attuazione nei volumi compilati dal direttore stesso. Così la “Rivista storica italiana”, in una nota non firmata, segnalava la pubblicazione del secondo volume del corso di Rinaudo: “Il volume, destinato agli Istituti d’istruzione secondaria (classi superiori), mira a raggiungere l’ideale di un coscienzioso libro scolastico – non un libro di lettura, né un riassunto da mandarsi a memoria, ma un testo rispondente alle forze normali dell’intelletto giovanile suscettibile dei commenti e dei liberi apprezzamenti degli Insegnanti”<sup>8</sup>.

Probabilmente proprio su queste parole, che del resto riassumevano le idee di Rinaudo rispecchiandosi nel suo manuale, si sarebbe aperta una piccola ma significativa

---

<sup>7</sup> Si veda la recensione di Rinaudo a uno dei primi lavori scolastici di Camillo Manfroni (un testo precedente al corso completo di storia, uscito a partire dal 1905, che sarebbe stato il maggior rivale di quello di Rinaudo in termini di adozioni: v. *infra*); lo storico torinese accusava Manfroni di eccessivo italo-centrismo, pur accogliendo nel complesso favorevolmente il suo testo: “Rivista storica italiana”, X, 1893, p. 702. Le stesse critiche erano indirizzate da Rinaudo anche ad altri colleghi, tra cui Alfonso Professione: “Rivista storica italiana”, XII, 1895, pp. 550-551.

<sup>8</sup> “Rivista storica italiana”, X, 1893, p. 701.



polemica con un giovane studioso, Francesco Comani, autore di uno dei manuali più innovativi negli anni conclusivi del XIX secolo. Come abbiamo osservato precedentemente, i manuali di questa nuova generazione si caratterizzano per prese di posizione a volte abbastanza nette rispetto a quelli affermatasi in età risorgimentale, del resto già messi parzialmente in discussione a partire dagli anni '70. Gli accenni di revisione contenuti in alcuni manuali, come quelli di Zalla o di De Angeli, esplodono ora in una riscrittura che in certi testi opera consapevolmente e intenzionalmente un vero e proprio capovolgimento nella lettura di taluni fatti.

Per molti versi questo quadro si applica esemplarmente alla *Breve storia del Medio Evo* di Francesco Comani, pubblicata nel 1895 dall'editore Sansoni di Firenze<sup>9</sup>. È un testo che ebbe un discreto successo di mercato, anche se il numero di adozioni rimase inferiore al valore dell'opera. Vi si scorgono i primi fermenti della scuola economico-giuridica nell'attenzione per gli aspetti sociali ed economici, che vengono accuratamente ricostruiti. Ma soprattutto ciò che lo differenzia dagli altri testi è la sua accentuata problematicità: anziché presentarsi come un compendio delle 'cose realmente avvenute', espone le proprie interpretazioni confrontandole con quelle della storiografia antecedente. Sull'autore, che fu professore di storia e geografia nei licei, scarseggiano le notizie<sup>10</sup>. Non si conoscono esattamente nemmeno le date di nascita e di morte: la prima si può ipotizzare come successiva al 1860, la seconda va collocata tra il 1905 e il 1915. Benedetto Croce, nella *Storia della storiografia italiana nel XIX secolo*, lo cita tra coloro che, pur non essendo storici professionisti, avviarono, negli anni '90, una fase di rinnovamento della storiografia, allontanandola dalle secche in cui le generazioni precedenti, quelle dei "puri storici", l'avevano fatta incagliare. La *Breve storia del Medio Evo* apparve a Croce come un'opera scritta "con sodo giudizio politico e dissipando una quantità di erronee credenze tradizionali e di frasi fatte"<sup>11</sup>. Uno dei suoi maggiori meriti è infatti proprio quello di fare chiarezza su un gran numero di tradizioni, o leggende, a lungo divulgate a livello scolastico e ormai comunemente accettate. Comani ne cita molte al solo fine di smentirle, precisando che non reggono alla critica moderna. Anche gli errori di metodo storico, in particolare gli anacronismi, sono un bersaglio contro cui si scaglia.

9 F. E. Comani, *Breve storia del Medio Evo*, Firenze, Sansoni, 1895. L'opera è articolata in due volumi, di 416 e 262 pagine, che trattano rispettivamente il periodo dal V al XIV secolo e dal XIV al XVI, secondo le indicazioni dei programmi ministeriali che ponevano una cesura periodizzante nel 1313. La parte del corso di storia relativa all'età moderna fu affidata dalla casa editrice Sansoni ad Antonio Messeri, professore di storia e geografia al Liceo Torricelli di Faenza, con risultati decisamente inferiori.

10 Il suo primo contributo, una memoria sulla sollevazione dei *bagaudes*, venne pubblicato a Messina nel 1888. Ad esso seguirono *Le dottrine politiche di Paolo Paruta*, Bergamo, 1894, e *La funzione storica della monarchia e il Risorgimento italiano*, Reggio Emilia, 1899. Tra queste due pubblicazioni si colloca il suo manuale scolastico.

11 Croce, *Storia della storiografia italiana nel secolo decimonono* cit., vol. II, p. 120.

La preoccupazione per l'oggettività è un altro tema dominante di questo testo; Comani sottolinea frequentemente come certe *idées reçues* siano evidenti esagerazioni di alcuni storici: i “re fannulloni” epigoni della dinastia merovingia o l'Inquisizione sono solo alcuni esempi. Con altrettanta forza, evidenza come certi fatti restino “oscurissimi”, per mancanza di fonti che offrano testimonianze complete e certe<sup>12</sup>.

Nella prefazione, l'autore spiega che “quest'operetta si propone di coordinare [...] la storia della civiltà coll'esposizione dei fatti politici”. Con ciò egli intendeva realizzare un'utile innovazione didattica: infatti “I buoni libri recentemente apparsi o non tentarono questo coordinamento, quantunque abbondassero in notizie di storia della civiltà; o si limitarono, come d'uso, a parlare di storia della civiltà, e piuttosto della cultura, d'alcune epoche staccate (tempi di Carlo Magno, di Federico II e simili), trascurando tutto il resto”. In questo manuale i consueti paragrafi sulla “coltura del tempo” sono effettivamente scomparsi, ma ciò non significa che la storia della civiltà sia stata tralasciata: al contrario Comani ha tentato, riuscendovi in gran parte, di fondere in un'unica esposizione piani narrativi in precedenza tenuti distinti. Tale metodo, proseguiva l'autore, “giova al coordinamento degli insegnamenti inteso nel suo vero e più alto significato”. In realtà però tale affermazione prelude a un esplicito riconoscimento della funzione ancillare della storia nei confronti delle materie letterarie: “Poiché il corso di storia civile deve necessariamente venire in aiuto a quello di storia letteraria [...]. Che cosa mai capirà di Dante lo scolaro cui manca ogni idea della cultura medievale, ogni larga idea delle condizioni politiche e dei partiti del tempo? Come risponderà a certi temi? La pratica lo dimostra: lo scolaro, che sente il bisogno d'andar un po' più avanti della magra narrazione della sua cella del suo testo, s'attacca al primo autore che gli capita fra mano. Così si perpetuano i vecchiumi, i giudizi retorici, le narrazioni false di pianta”<sup>13</sup>. Qui la prescrizione didattica s'incontra con una preoccupazione che la storiografia erudita innalzava a suo principale obiettivo: fare piazza pulita, mediante la più solida e aggiornata letteratura scientifica e l'analisi critica condotta sulle fonti, degli errori sedimentatisi nelle opere precedenti.

L'apparato paratestuale è molto ricco: il manuale di Comani si avvale di serie cronologiche di papi, imperatori, sovrani italiani e stranieri, e di alberi genealogici di diverse famiglie regnanti. Le note al testo sono molto numerose: le troviamo al fondo di quasi ogni pagina. Poche sono quelle puramente esplicative; si tratta per la maggior parte di note bibliografiche. In certi casi vengono segnalati i testi un tempo autorevoli ma ormai non più degni di fede, accanto ai lavori più aggiornati che ne hanno preso il posto<sup>14</sup>. General-

---

12 Comani, *Breve storia* cit. (1895), p. 96.

13 Ivi, pp. III-IV.

14 Le fonti utilizzate da Comani vedono in primo piano gli storici del diritto, tra i quali emergono Salvioli, Calisse, Pertile; poi – unici altri italiani citati – Lanzani e Cipolla, e ancora, tra gli stranieri (quasi tutti tedeschi), Burckhardt, von Pastor, Ranke.

mente le note rimandano il lettore a testi di letteratura secondaria, talvolta invece a fonti coeve; tra queste ultime, la più citata non è una delle tante cronache cittadine: è la Divina Commedia, assunta e utilizzata quasi come sintesi della storia d'Italia nell'età di Dante, un'enciclopedia a cui il nostro autore ricorre non solo per sottolineare certi passaggi con la forza evocativa che i versi del poema serbano, ma anche come testimonianza storica. L'estraneità di Venezia a ogni coinvolgimento nelle vicende politiche italiane, per esempio, sarebbe provata dal fatto che essa viene nominata una sola volta in tutta la Commedia<sup>15</sup>.

Non mancano brevi approfondimenti, introdotti alla fine di alcuni paragrafi e stampati in un corpo tipografico minore. A differenza delle parti essenziali del testo, sono in un certo senso delle letture facoltative: non di rado, però, vi si trovano le affermazioni più interessanti, quelle che consentono di approfondire la concezione storiografica dell'autore. A volte l'enunciazione di veri e propri principi di fondo, storiografici e culturali, può essere disseminata in un passo a prima vista apparentemente trascurabile, magari in una nota a piè di pagina, come nel caso del brano seguente:

Pessimo costume di certi storici è quello di considerare con diverso occhio i fatti dello Stato Pontificio da quelli del resto d'Italia. Codesti storici ammirarono certe volte l'opera unificatrice e ordinatrice dei principi laici; ma qualunque atto dei Pontefici per raggiungere il fine medesimo giudicano aspramente come atto d'ambizione, o come attentato alla libertà dei Comuni. Tutto ciò perché a questi storici pare che i Papi non avrebbero mai dovuto aver potere temporale. Ma la storia non ha l'ufficio di trattare simili *quistioni di principî*. Fosse o no conforme ai principî di Cristo che il Papa avesse un dominio, *il fatto si è che l'aveva*; e se l'aveva, era molto meglio che fosse ordinato e pacificato (come il D. di Milano, il dominio Veneto ecc.) anziché suddiviso in mille signorie turbolente e discordi. Così stava la quistione nel XV secolo e solo così la storia deve considerarla<sup>16</sup>.

Numerose pagine del testo sono permeate da un'idea della storia basata su un criterio decisamente innovativo rispetto a quelli adottati dagli altri lavori scolastici: ciò che dura, dura perché è conforme ai bisogni della società che lo ha prodotto, dunque non può essere considerato sbagliato o ingiusto. Questa sorta di hegelismo, rintracciabile in uno storico intelligente e colto, peraltro certamente dotato di una preparazione filologica ineccepibile, doveva essere una delle ragioni non secondarie dell'entusiastico giudizio crociano nei suoi confronti.

La *Breve storia del Medio Evo* è notevole non solo per la sua originalità, e dunque suscettibile di confronti e paragoni, a livello di contenuti e di interpretazioni, con i compendi che l'hanno preceduta; ma lo è anche come cartina di tornasole in grado di rivelare

<sup>15</sup> Comani, *Breve storia* cit. (1895), p. 355.

<sup>16</sup> Ivi, p. 135.

contraddizioni e tensioni che potevano sorgere nell'insegnamento liceale di una materia come la storia. Tali rapporti potenzialmente conflittuali vanno valutati in primo luogo nei confronti di altre materie, come quelle letterarie, nei cui riguardi la subalternità era addirittura dichiarata e accettata. Ma anche il confronto tra questo e altri testi, rispetto ai quali postulava evidentemente una diversa concezione dell'insegnamento della storia, può permettere un approfondimento di tali contrastanti opinioni.

Il primo volume del manuale di Comani fu recensito sulla "Rivista storica italiana" in termini favorevoli, come "un tentativo ben riuscito di esposizione scientifica in forma elementare, che va lodato e incoraggiato", seppure con un'osservazione conclusiva che riportava il giudizio nell'alveo di quelli pronunciati nelle precedenti recensioni: "Ideato bene, il libro del prof. Comani è anche condotto bene. È incerto però, se la più che imperfetta preparazione storica degli alunni, che passano al liceo, permetterà di trarne tutto il profitto, che esso può dare"<sup>17</sup>. Al momento della pubblicazione del secondo volume intervenne, con una nuova recensione, direttamente Rinaudo, il quale esordiva notando "che si tratta non d'un raffazzonamento scolastico, ma di un lavoro seriamente meditato da un insegnante colto [...]. E di questo gli do volentieri lode". Subito dopo, però, Rinaudo faceva riferimento alla prefazione al volume di Comani, in cui si negava la possibilità di ammettere una molteplicità di giudizi individuali sul valore storico di un singolo avvenimento e si affermava pertanto che all'insegnante non si poteva concedere alcuno spazio di valutazione personale. Rinaudo considerava queste osservazioni come un'accusa rivolta nei suoi confronti, alla quale ribatteva affermando che "la ormai lunga esperienza scolastica, non disgiunta dalla continuità dello studio, mi obbliga a dichiarare sinceramente all'egregio collega, ch'egli non ha bene inteso alcune mie parole, e nutre illusioni giovanili sulla natura dell'insegnamento liceale, non rispondenti alla realtà, alla quale noi dobbiamo conformare l'azione"<sup>18</sup>.

La tendenza, seguita da Comani nel proprio compendio, a interpretare e spiegare ogni singolo fatto non era da lui condivisa: "Evidentemente, quando si dichiara di voler lasciare larghezza di giudizio all'insegnante, si vuole dire, che il libro scolastico non deve consumare le sue pagine in declamazioni di lode o di biasimo, come taluni fanno, in dissquisizioni comparative, in ammaestramenti più o meno opportuni; sì per non usurpare l'ufficio dell'insegnante, come per non costringerlo talora a confutare gli apprezzamenti del libro di testo con perdita di tempo e poco vantaggio educativo".

---

17 Nota firmata G. Capasso, "Rivista storica italiana", XII, 1895, pp. 549-550.

18 Non è chiaro quali fossero quelle parole di Rinaudo "non bene intese". Affermazioni apertamente in contrasto con quelle di Comani non compaiono esplicitamente nell'introduzione al corso di Rinaudo e neppure nel testo stesso, perciò vanno probabilmente riferite ai suoi interventi sulla "Rivista storica italiana"; del resto, la recensione precedentemente citata – con il riferimento ai "liberi apprezzamenti degli Insegnanti" – è già sufficientemente indicativa: v. *supra*, nota 8.

Da questa prima fondamentale critica discendeva in parte la seconda, che ribadiva il tasto – in verità tutt’altro che irrilevante – dell’effettiva praticabilità didattica di quel genere di ricostruzioni storiche: “L’egregio Comani poi ritiene di fare cosa nuova, considerando l’uomo non solo nella sua attività politica, ma eziandio nella sua attività sociale, ossia nelle diverse manifestazioni della civiltà. Senza dubbio questa è la vera storia, che dovrebbe essere insegnata negli Atenei e scritta per le persone colte [...]. Ma è questo il programma di una scuola secondaria? È un tale studio adatto alle intelligenze de’ giovinetti sedicenni, ignari di tutti gli elementi letterari, scientifici, artistici e sociali?”. A questa domanda Rinaudo rispondeva negativamente; prendendo ad esempio un singolo paragrafo, di sole sette pagine, sosteneva che sarebbero occorse cinque lezioni per illustrarne il contenuto: calcolando il tempo a disposizione, a fine anno sarebbe stato impossibile esporre anche solo metà del programma. La conclusione era la seguente: “Non facciamoci illusioni. L’insegnamento storico nelle scuole secondarie deve essere modesto, se vuol essere armonico e completo; *il suo campo essenziale è la storia politica già vastissima*, ed i fatti saviamente scelti e disposti ne sono il materiale precipuo come necessaria preparazione agli studi superiori. Il libro di testo, a parer mio, deve corrispondere a queste esigenze, se vuole adempiere alla sua missione effettiva; altrimenti muterà carattere e diverrà un libro di lettura o un Corso di storia per le persone colte”<sup>19</sup>.

La “Rivista storica italiana” non era l’unica a segnalare le novità editoriali in ambito scolastico: lo faceva, seppure in maniera molto più episodica, anche “Studi storici”, la rivista fondata e diretta da due importanti cattedratici dell’ateneo pisano: Amedeo Crivellucci e Ettore Pais. Su questo tema la linea editoriale seguita dal loro periodico si dimostrò opposta a quella della “Rivista storica italiana”. Effettivamente, già nel primo numero del nuovo foglio compariva una recensione a un testo scolastico:

Benché questo periodico non si proponga di dar notizia che di memorie e di libri originali, facciamo nondimeno una eccezione per il manuale del prof. Eyveau, preside del R. Liceo di Carmagnola, dacché esso non solo per la mole ma per il metodo è assai diverso da quelli che in generale vengono usati nelle scuole secondarie. L’Eyveau, che è stato per molti anni uno dei più esperti professori di storia dei nostri licei, porge ad ogni capitolo una estesa bibliografia, ed al sunto dei fatti scritto con sobrietà e correttezza fa succedere una serie di opportune letture storiche. Questo libro, benché non abbia altra pretesa che di riuscire utile agli studenti, potrà essere letto con profitto anche dai giovani professori; e quegli alunni liceali che mirano a proseguire i loro studi nelle facoltà letterarie trarranno molto frutto da un simile manuale che contiene germi di un avviamento agli studi universitari.

---

19 Nota firmata C. R. [Costanzo Rinaudo], “Rivista storica italiana”, XIII, 1896, 5-6, pp. 361-363.

Auguriamo pertanto all'autore che il suo manuale trovi quella larga e benevola accoglienza che realmente merita<sup>20</sup>.

L'ampia mole (l'epoca dal 1313 al 1559 era infatti svolta in due ampi volumi – la data di cesura era il 1492 – rispettivamente di ben 374 e 365 pagine), la presenza di una bibliografia, le letture storiche: tutti elementi considerati estranei alle finalità dell'insegnamento secondario da Rinaudo, e che invece nella nota di Pais costituivano, insieme al rigore del “metodo”, le vere ragioni per cui il libro veniva raccomandato, considerata anche l'utilità che potevano trarne i docenti meno esperti e quella minoranza di studenti interessati a compiere in seguito studi umanistici.

In occasione dell'uscita del volume successivo (questa volta di 356 pagine), che arrivava al 1648, intervenne, sempre sulle pagine di “Studi storici”, l'altro direttore, Amedeo Crivellucci, per dichiarare che “Finora solo eccezionalmente ci siamo occupati dei libri di testo adoperati per l'insegnamento della storia nelle scuole secondarie. D'ora in poi ce ne occuperemo più frequentemente perché crediamo che anche l'insegnamento secondario possa contribuire al progresso della cultura scientifica del nostro paese”. Pur osservando che la bibliografia avrebbe potuto essere più precisa e che sarebbe stato utile riassumere a parte le principali fonti usate, raccomandava perciò nuovamente i manuali di quell'autore, rammentando che il corso completo era formato, oltre che dai volumi dell'Eyveau, da quelli del Professione per la storia contemporanea e del Bragagnolo per quella medioevale<sup>21</sup>.

Molti di questi cultori di Clio, nel compilare i loro manuali, impostavano operazioni editoriali che andavano in direzione opposta a quella che un Rinaudo, con il suo testo e dalle pagine della sua rivista, propugnava. Al di là di queste contrapposizioni, si trattava comunque di individui che avevano moltissimo in comune: formazione, legami, carriere. Tutti gli autori di manuali scolastici potevano generalmente vantare una bibliografia di titoli che spaziavano dalla monografia erudita, spesso di storia medioevale, a ricostruzioni, certo maggiormente appetite dal pubblico, di vicende più recenti. Rinaudo era uno degli esponenti più in vista di una generazione di studiosi – molti dei quali erano anche autori di testi per le scuole – che Umberto Levra ha descritto come “una nuova generazione di storici di orientamento liberale [...] ormai estranei per un fatto anagrafico alle generazioni che avevano partecipato, anche di scorcio, all'epopea nazionale; [...] fortemente impregnati dell'indirizzo filologico e dell'approccio positivistico, affascinati dai laboratori di storia e geografia delle scuole superiori, innamorati dei gabinetti di

---

20 Nota firmata E. P. [Ettore Pais], “Studi storici”, I, 1892, pp. 536-537.

21 Nota firmata A. C. [Amedeo Crivellucci], “Studi storici”, IV, 1895, pp. 577-578. A conferma del dichiarato interesse per la manualistica, erano gli stessi direttori a firmare le recensioni ai testi scolastici.

lettura e delle riviste e collane destinate alle edizioni critiche dei testi<sup>22</sup>. Come Rinaudo, così Pietro Orsi, Gaetano Capasso, Pietro De Michelis, Pietro Vigo, Italo Raulich: erano professori (talvolta presidi) di liceo, liberi docenti nelle università, funzionari ministeriali, ispettori. Appartenevano cioè a quel gruppo di quasi coetanei di cui facevano parte anche personaggi come Ernesto Masi, Benedetto Manzone, Michele Rosi, Vittorio Fiorini, dei quali i nostri autori erano sodali di accademia o deputazione, di redazione nelle riviste, non di rado di loggia.

Tra costoro vi erano poi figure più modeste, come i tre citati nelle recensioni di Pais e Crivellucci: Giovanni Eyveau, Alfonso Professione<sup>23</sup> e Giovanni Bragagnolo<sup>24</sup>. A questi si affiancavano talvolta studiosi appartenenti a un'altra dimensione professionale, quale quella militare, come Cecilio Fabris<sup>25</sup>.

La relativa comunanza di interessi scientifici e percorsi professionali non attenuava però le contrapposizioni su quale impostazione dare ai libri di testo per renderne più fruttuoso l'impiego didattico. Qualche volta queste divergenze potevano anche complicarsi, magari mescolandosi con questioni di tutt'altra natura. Così, recensendo il manuale di storia medievale di Bragagnolo<sup>26</sup>, Rinaudo non solo criticava la presenza nel testo di letture storiche, aneddoti e bibliografie, ma denunciava apertamente il plagio del proprio testo compiuto da Bragagnolo, che non solo adottava la medesima suddivisione in capitoli e, all'interno di questi ultimi, in paragrafi, ma faceva una costante parafrasi del suo testo, "talora ampliando o compendiando", e trascriveva letteralmente le tabelle. "Non era dunque proprio necessario – concludeva Rinaudo – che l'A. scrivesse un'altra *Storia medioevale* per le scuole, portandola a 690 pagine e a cinque lire di prezzo, dal

---

22 Levra, *Fare gli italiani* cit., pp. 147-148.

23 Alfonso Professione, nato nel 1863, fu professore di storia in vari licei: a Siena, quindi a Ivrea, e in seguito a Novara e a Modena. Fu autore di numerose pubblicazioni, come attesta la recensione di Amedeo Crivellucci a un suo breve studio sulle decime ecclesiastiche: "L'egregio professore del Liceo d'Ivrea è di quelli che amano lo studio e la ricerca; dovunque ragioni d'ufficio lo trasferiscano, non perde tempo e trova sempre modo d'esercitare la sua utile operosità": "Studi storici", III, 1893, pp. 404-405.

24 Giovanni Bragagnolo, nato nel 1861, fu professore di storia all'Istituto tecnico Giovanni Sommeiller di Torino. Pubblicò volumi sul Risorgimento e Cavour, sulla carboneria, su Torino nella storia d'Italia. Come autore scolastico pubblicò dal 1894 una serie completa di manuali, editi da Petrini, che vanno dalla storia orientale e greca fino al 1748.

25 Cecilio Fabris, nato a Firenze nel 1840, colonnello, studioso di storia militare, specialmente delle campagne settecentesche e del Risorgimento, fu assiduo collaboratore della "Rivista storica italiana" e autore di un testo scolastico: *Corso della storia generale e particolarmente dell'Italia*, Torino, F. Casanova, 1892. Quella dei militari che scrivono di storia è senz'altro una categoria che meriterebbe più approfondite ricerche.

26 G. Bragagnolo, *Storia del Medio Evo*, Torino, Petrini e Gallizio, 1895.

momento che l'A. già teneva in tanta considerazione il mio modesto lavoro di sole 304 pagine in più piccolo formato e al tenue prezzo di L. 2,50, compresa la legatura"<sup>27</sup>.

Al tornante del secolo, la tendenza prevalente confermava dunque un saldo predominio dei manuali tipicamente 'positivistici'. Tale ipotesi sembra incontestabile se si considera che il manuale più diffuso nei primi anni del Novecento era quello di Camillo Manfroni<sup>28</sup>, storico di valore collocabile in quella corrente storiografica. Manfroni era l'autore di un corso completo, in tre volumi, divisi in "lezioni", ciascuna delle quali lunga mediamente sei pagine e dunque pensata come autonoma unità didattica<sup>29</sup>. L'ultimo volume del corso fu in realtà il primo a essere pubblicato, nel 1890<sup>30</sup>. Quell'opera, nata con il titolo di *Lezioni di storia contemporanea*, che abbracciavano il periodo 1815-1890, venne ampliata a partire dalla quarta edizione (1903), aggiungendo 25 lezioni al fine di coprire il periodo 1748-1815 e rendendola così conforme ai programmi vigenti per le scuole classiche, tecniche e normali. Due anni dopo vennero pubblicate le prime due parti, offrendo così un corso completo. "Il materiale storico per questi nuovi volumi – spiegava Manfroni nell'introduzione – era già pronto: avevo infatti i riassunti, o per meglio dire gli schemi delle lezioni, che da parecchi anni si vanno svolgendo sotto la mia direzione nella scuola di magistero dell'Università di Padova; e con pochi ritocchi e poche aggiunte n'è venuto fuori un libro di testo, che per merito didattico mi sembra rispondente, più di tanti altri, ai bisogni dell'insegnamento secondario, e che, senza affaticare soverchiamente i giovani, mostri loro anche i risultati ultimi degli studî scientifici"<sup>31</sup>.

---

27 Nota firmata C. R. [Costanzo Rinaudo], "Rivista storica italiana", XII, 1895, p. 550.

28 Camillo Manfroni (1863-1935) insegnò storia moderna nelle Università di Genova e di Padova e poi dal 1925 a Roma, alla Facoltà di Scienze Politiche dove fu titolare della cattedra di storia e politica coloniale. Tra i più autorevoli storici della marina italiana, fondò la Lega navale e diresse la "Rivista delle colonie italiane"; fu inoltre cavaliere dell'Ordine dei santi Maurizio e Lazzaro e senatore del Regno. Cfr. G. Soranzo, *Camillo Manfroni*, "Archivio veneto", XVII, 1935, pp. 303-317. Tra le sue numerose pubblicazioni di carattere scientifico, oltre alla fondamentale *Storia della marina italiana*, 2 voll., Livorno, Giusti, 1899-1902, sintesi di numerosi studi precedenti, v'è anche una *Storia dell'Olanda*, Milano, Hoepli, 1907 (pubblicata nella collana di testi di alta divulgazione diretta da P. Villari), e l'introduzione e commento a P. Colletta, *Storia del Reame di Napoli*, 2 voll., Milano, Vallardi, 1905. La sua produzione toccò anche altri generi, più d'occasione: da segnalare in particolare *La patria lontana. Libro di lettura per gli italiani*, Livorno, Giusti, 1898 (un agile testo illustrato, di 180 pagine, rivolto agli emigrati con lo scopo di mantenere vivo il loro legame con la patria) e l'opera di propaganda bellica *Il valore italiano. Antologia storica*, Roma, Unione generale insegnanti italiani, 1917.

29 C. Manfroni, *Lezioni di storia d'Europa e specialmente d'Italia*, 3 voll., Livorno, Giusti, 1905. La prima parte (476-1313), di 311 pagine, è suddivisa in 50 lezioni; la seconda (1313-1748), anch'essa di 311 pagine, contava 53 lezioni; la terza, sviluppata in 376 pagine per 55 lezioni, andava dal 1748 fino all'anno corrente.

30 Nel 1903 era già alla 4ª edizione, nel 1911 alla 7ª.

31 Dalla prefazione alla prima edizione, datata "Padova, 15 Settembre 1905".



Da segnalare, in questo testo esauriente ed equilibrato, non c'è in fondo molto: spiccano certi piccoli dettagli, tra cui emerge la larghissima competenza dell'autore come storico della marineria. Positivamente asettico, il suo punto di vista laico è percepibile, benché non espresso con i toni di un De Angeli. Quando può citare documenti di particolare interesse, Manfroni indica in nota, all'inizio del capitolo, le principali fonti storiche relative a quel periodo, e talvolta anche alcune recenti monografie sull'argomento. È ribaltato lo schema abituale, in cui le eventuali segnalazioni riguardano solo la letteratura secondaria consultata e mai le fonti primarie.

Nei primi anni del nuovo secolo fu pubblicato anche il manuale di storia medievale<sup>32</sup> di Arturo Galanti<sup>33</sup>, più originale del compendio di Manfroni ma non così programmaticamente innovativo come quello di Comani. Si tratta di un altro lavoro assai valido, vicino ai migliori esiti di quell'impostazione critica che a cavallo tra i due secoli aveva dato le sue prove più convincenti proprio con manuali come quello di Comani. Anche in questo caso il testo, molto analitico, si sofferma a illustrare complessi problemi di natura socio-economica e giuridico-istituzionale, senza accontentarsi di fornire volgarizzazioni eccessivamente semplificate. Si tratta, insomma, di uno dei manuali più attendibili e aggiornati, nel quale la ricostruzione è quasi sempre equilibrata e si privilegia la trasmissione di nozioni culturali rispetto a obiettivi di 'educazione nazionale'.

Il manuale di Galanti offre spunti di rilievo anche dal punto di vista dell'analisi del peritesto. Numerosi sono gli specchietti genealogici e le tavole cronologiche. Le cartine geografiche (con i confini degli stati resi mediante un bordo colorato, come sarà nei testi scolastici fino agli anni '60 del XX secolo) sono un vanto di questo volume: l'editore, il torinese Paravia, stampava anche atlanti di vasto successo, tra cui quello di Rinaudo. Buona parte delle numerose illustrazioni che accompagnano il testo sono riproduzioni fotografiche (ovviamente in bianco e nero, fornite dalla Casa Alinari, fondata nel 1852) e non più soltanto disegni.

---

32 A. Galanti, *Manuale di Storia del Medio Evo dal 476 al 1313, per le scuole medie superiori e per le persone colte, con 9 cartine storiche a colori e numerose incisioni*, Torino-Roma-Milano-Firenze-Napoli, Paravia, 1905.

33 Arturo Galanti (1854-1922) fu professore di storia e geografia al Liceo Mamiani di Roma, dopo essere stato professore di storia orientale, greca e romana al R. Istituto superiore di magistero femminile e professore aggregato di storia moderna al R. Istituto di studi superiori pratici e di perfezionamento di Firenze e all'Università di Roma. Fu inoltre segretario generale della società Dante Alighieri. Non trascurabile la sua partecipazione al dibattito pubblico contemporaneo, testimoniata da brevi opuscoli quali *I diritti storici ed etnici dell'Italia sulle terre irredente*, Roma, per conto dell'autore, 1915; e *L'Albania nei suoi rapporti con la storia e con la civiltà d'Italia*, Città di Castello, Lapi, 1916.

#### IV.2. I manuali del primo Novecento

Mentre nella scuola continuava a circolare una manualistica nel complesso abbastanza uniforme e mediamente di non eccelso valore, un nuovo libro di testo dalle singolari caratteristiche dimostrò, grazie a un discreto risultato sul piano commerciale, la possibilità di ricavare uno spazio anche per una scrittura senza dubbio originale. L'opera in questione è il *Disegno di Storia* di Giuseppe Rondoni<sup>34</sup>.

La principale caratteristica di questo libro consiste nel porsi come radicale alternativa ai manuali diffusi in quel momento sul piano della scelta delle rilevanze nella costruzione del discorso storiografico, con un netto superamento dell'impostazione politico-diplomatica. Lo stesso autore<sup>35</sup>, nell'introduzione, dichiarava i due criteri ai quali si era attenuto nel redigere quest'opera – gli stessi che avevano guidato la sua attività di docente<sup>36</sup>. Il secondo consisteva nel ridurre quantitativamente la trattazione delle vicende extra-italiane. Il primo – sul quale è opportuno richiamare maggiormente l'attenzione – era invece la scelta di dare ampio spazio “alle istituzioni, ai sentimenti, ai costumi, [...] come del resto i progressi della storia imperiosamente richiedono”. In questo modo si proponeva di sostituire “alla cosiddetta Storia-battaglia, ai sommari e compendi rimpinzati e irti di nomi, di cifre e di alberi cronologici, che non fanno presa nell'animo dei giovani, né soddisfano le persone colte, una trattazione discretamente vivace e diffusa”. La prima impressione – nel riscontro di tali enunciazioni con il dettato del libro – è che a questa dichiarazione di intenti seguano pagine scritte più con gusto da letterato che con sicuro giudizio da storico. L'obiettivo principale del testo è infatti la piacevolezza della lettura. Ciò emerge anche dall'utilizzo delle fonti, in particolar modo nel primo dei due volumi che compongono il corso: spesso Rondoni fa parlare i cronachisti medievali, ma si direbbe che in questo modo miri soprattutto a colpire l'immaginazione dei suoi lettori. Alla *histoire-bataille* degli altri manuali sostituisce aneddoti e leggende, con l'intento di rendere più interessante la narrazione. La prosa è avvincente, le descrizioni sono molto visive. Non si può non citare il ritratto di Luigi IX: un autentico santino in cui è

---

34 G. Rondoni, *Disegno di Storia del Medio Evo*, Firenze, Le Monnier, 1905 e Id., *Disegno di Storia moderna, con particolare riguardo all'Italia, per le scuole medie superiori e per le persone colte*, Firenze, Le Monnier, 1905.

35 Giuseppe Rondoni (1853-1919) fu professore di storia e geografia al Liceo Dante e all'Istituto femminile delle Mantellate di Firenze. Un profilo in G. Boeri, *Necrologia del Prof. Cav. Giuseppe Rondoni presidente dell'Accademia*, “Bollettino della Accademia degli Euteleti in San Miniato: rivista di storia, lettere, scienze ed arti”, I, 3, 1919, pp. I-IV.

36 “Questo libro – affermava Rondoni nell'introduzione al primo dei due volumi – è nato nella scuola ed è frutto delle lezioni impartite per oltre venti anni”.

raffigurato, con i tratti più oleografici della tradizione, il re che rende giustizia all'ombra della quercia di Vincennes<sup>37</sup>.

Mentre i suoi contemporanei liquidavano le tradizioni infondate, Rondoni riporta in primo piano le leggende raccontandole estesamente e riferendo poi le versioni accolte dalla critica – non soltanto perché in questo modo aggiunge al quadro pennellate di colori vivaci, ma soprattutto perché considera leggende e tradizioni, sorte intorno a episodi a volte edificanti, a volte cruenti, alla stregua di veri e propri documenti che illustrano l'età favolosa e credula che è oggetto della sua trattazione. Il tratto distintivo del Medioevo è quello di essere una civiltà giovane, che si mostrava “in ogni sua manifestazione appassionata ed eccessiva”<sup>38</sup>. Rondoni cerca di individuare in questo modo il carattere di quell'epoca totalmente diversa dalla nostra e come tale degna di un interesse che in questo testo si manifesta come curiosità intellettuale nutrita di larga erudizione.

Un altro aspetto decisivo di questo manuale, anch'esso in contrasto con i testi coevi, è il ritorno alle individualità, che riconquistano un ruolo centrale nella narrazione come principali motori della storia. C'è però una novità: anziché essere declinata nella forma del consueto moralismo, la rappresentazione delle figure è condotta da Rondoni scavando nella psicologia dei singoli personaggi (ma anche delle masse<sup>39</sup>) con un certo acume.

L'autore non era d'altronde un retore privo di solide conoscenze nella sua materia. Sul piano dei contenuti di storia politica, Rondoni (che sembra avere un debito nei confronti dell'opera di Comani<sup>40</sup>) fornisce quadri esaurienti, prendendo in considerazione le tesi storiografiche più recenti, sulle quali si mostra informato. Anche gli aspetti economici vengono sottoposti a una seria analisi: si vedano per esempio la compiuta descrizione del sistema economico medievale, in cui la produzione è sottomessa al controllo dei mercanti, e l'attenta ricostruzione dei meccanismi demografici all'origine dei contrasti sociali in Firenze<sup>41</sup>.

Decisamente estranei a questo testo sono invece certi passaggi, comuni alla manualistica dei decenni precedenti ma ormai respinti sia dalla storiografia accademica sia dalla divulgazione scolastica, come quelli relativi a Casa Savoia. Sull'origine politica dei miti che la riguardavano, Rondoni ha parole nette:

---

37 Rondoni, *Disegno di Storia del Medio Evo* cit. (1905), p. 518.

38 Ivi, p. 531.

39 Per quanto riguarda le crociate, motivi psicologici e bisogni spirituali più che ragioni politiche e economiche sono messi in campo da Rondoni per spiegare non solo comportamenti e scelte di individui, ma anche di gruppi o addirittura di intere classi sociali: ivi, pp. 349-351.

40 Rondoni lo cita direttamente in più di una occasione (per esempio a proposito della Repubblica di Venezia, ribaltando il giudizio negativo sulla sua costituzione che risale a Balbo: ivi, p. 488), e in altre lo riprende in modo quasi letterale.

41 Ivi, pp. 455-483.

Quali fossero i principi dell'antichissima stirpe sabauda fu questione dibattuta sempre, né mai risolta. Che avesse origine da Vitichindo, l'eroe dell'indipendenza sassone, o da un immaginario Beroldo è favola camuffata poi dall'interesse politico in istoria. Che derivasse da Berengario II e da Adalberto suo figlio, fu trovato politico letterario, caro al Cibrario ed a Carlo Alberto, assai più che "storico scoprimento", per quanto altri abbia voluto ingegnosamente sostenerlo<sup>42</sup>.

È dunque ormai definitivamente scomparsa, a mezzo secolo dall'unificazione, l'esigenza di esprimere una *laudatio* nei confronti della casa regnante. Rondoni si mostrava dunque del tutto in sintonia con il resto della manualistica nella revisione di certi luoghi comuni della tradizione risorgimentale, i quali, benché ormai totalmente espunti dalla letteratura scolastica, dovevano ancora permeare la coscienza collettiva, se tutti i testi continuavano a sottolinearne l'inattendibilità.

Ma è proprio laddove Rondoni raccomanda la necessità di un approccio estraneo a letture anacronistiche, che è racchiusa la cifra di un'idea originale di didattica della storia, volta a ricostruire la dimensione più profonda della vita degli uomini del passato: tale idea è condensata in una definizione della storiografia stessa, la quale, secondo Rondoni, "ha da essere come una splendida fotografia del passato"<sup>43</sup>.

Se questo era l'obiettivo, è difficile sostenere che sia stato pienamente raggiunto. La segnalazione apparsa sulla "Rivista storica italiana" coglieva l'aspetto più evidente del testo:

Il prof. Giuseppe Rondoni del Liceo Dante di Firenze pubblica coi tipi dei successori Le Monnier (Firenze) un *Disegno di storia del medio evo con particolare riguardo all'Italia*. È destinato alle scuole medie superiori e alle persone colte e corredato da una trentina d'incisioni. L'aver mirato l'A. a scrivere un libro, che si leggesse volentieri anche fuori della scuola, gli tolse forse alcuni di quei caratteri d'ordine e di sobrietà, che devono dominare nel libro scolastico, perché risponda al suo intento<sup>44</sup>.

Qualora si scavi al di là della patina letteraria, che pare effettivamente, oggi come allora, inadatta a un testo scolastico, resta tuttavia un'intuizione di fondo, decisamente in controtendenza rispetto ai manuali coevi. A partire dal rifiuto della *histoire événementielle* e dal conseguente tentativo di aprire uno squarcio nel velo che nascondeva la storia delle mentalità e della vita quotidiana, Rondoni sembra anticipare, seppur non del tutto consapevolmente, certe sensibilità portate a maturazione qualche decennio dopo dalla

---

42 Ivi, p. 308; Rondoni, che sosteneva l'origine borgognona, citava in nota Domenico Carutti, notoriamente a favore della discendenza da Berengario, e un suo lavoro intitolato *Il Conte Umberto I Biancamano e il re Arduino* (Firenze, 1878).

43 Ivi, p. 223.

44 Nota non firmata, "Rivista storica italiana", XXII, 4, 1905, pp. 546-547.

scuola delle “Annales”. Senza dubbio è ben lontano dall’esserci riuscito in maniera soddisfacente; la sua importanza consiste tuttavia nell’aver saputo diffondere, sul terreno della didattica, idee che avrebbero in seguito trovato ben più adeguato trattamento. Da questo punto di vista l’accostamento di due fatti diversi, chiamati entrambi a testimonianza della credulità medievale, è emblematico dei limiti di Rondoni. Il primo è l’episodio di due mendicanti storpi di Tours che fuggirono dalla città prima dell’arrivo delle reliquie di S. Martino, temendo che una possibile guarigione togliesse loro le elemosine di cui vivevano. Il secondo è l’usanza di portare gli ammalati di scrofola di fronte ai re di Francia, che si sosteneva avessero il potere di guarirli<sup>45</sup>. All’autore sfugge totalmente l’incomparabile distanza tra i due fatti; il significato rivestito nel corso dei secoli dalla credenza nella potestà regale di guarire gli ammalati sarebbe stato invece spiegato – non molti anni dopo – da Marc Bloch in una delle opere più importanti della storiografia moderna<sup>46</sup>.

Il quadro della manualistica fin qui proposto fa dunque emergere un panorama editoriale che offriva un’ampia gamma di testi, in grado di soddisfare diverse tipologie di insegnanti. Prendiamo a prestito le suggestive immagini disegnate – certo assai severamente, ma con tratto felice – da Antonio Anzilotti: “l’asfissiante asceta del manuale”, che intende far imparare a memoria ai suoi allievi il maggior numero possibile di pagine del compendio prescelto; l’“amante del colorito fantastico, che si compiace solo dei detti celebri, di aneddoti, di descrizioni del tempo”; ma anche “il patriota”, che si orienta su opere in cui l’interpretazione in chiave nazionalista determina letture travisate delle vicende storiche, come il “vedere in Giulio II il precursore del nostro Risorgimento”<sup>47</sup>.

Di queste tre tendenze, l’ultima era quella destinata a rinvigorirsi fino a diventare egemone, assecondando la più generale evoluzione del quadro culturale e politico. I primi due decenni del XX secolo furono infatti caratterizzati da una radicalizzazione del nazionalismo, in Italia come in Europa. Nella prima metà dell’Ottocento aveva dominato l’idea romantica, secondo cui il principio di nazionalità non andava disgiunto da un ideale di armonia e cooperazione tra le libere nazioni esistenti, ognuna delle quali era vocata a realizzare nella storia il compito che le era proprio. Pur nelle differenze e spesso nei profondi contrasti che ne caratterizzarono i reciproci rapporti, le componenti liberali e quelle democratiche del movimento romantico vanno ascritte in ugual misura alla stessa temperie culturale.

<sup>45</sup> Rondoni, *Disegno di Storia* (1905) cit., pp. 531-532.

<sup>46</sup> M. Bloch, *Les Rois thaumaturges. Étude sur le caractère surnaturel attribué à la puissance royale, particulièrement en France et en Angleterre*, Strasbourg, Istra, 1924 (trad. it. *I re taumaturghi*, Torino, Einaudi, 1973).

<sup>47</sup> A. Anzilotti, *La storia nell’insegnamento secondario*, “La Voce”, II, 15, 1910, p. 290.

Secondo una ricostruzione prevalente nella storiografia italiana fino agli anni '70 del secolo scorso<sup>48</sup>, esisterebbe un preciso momento di passaggio dalla nazionalità al nazionalismo. Tale snodo si collocherebbe dopo il 1870 quando, nelle nuove nazioni ormai formatesi, l'obiettivo da conseguire divenne il rafforzamento dello stato in vista dell'attuazione di una politica di potenza. Chiusa la pagina della poesia che precede la realizzazione dell'ideale vagheggiato, giunse il momento della prosa: di fronte all'emergere delle masse come protagoniste della dialettica di classe e al delinarsi dello sviluppo economico come obiettivo politico principale, le classi dirigenti imboccarono la strada del confronto competitivo tra le nazioni, serrando le fila e mettendo la sordina allo scontro sociale. Tutto ciò che non agevolava la potenza dello stato fu considerato antinazionale: è in questa fase che si ruppe il legame tra nazionalità e democrazia sorto all'inizio del secolo<sup>49</sup>. Tale legame, peraltro, non fu certamente esclusivo, dato che le componenti liberali dei movimenti nazionali, ben distinte da quelle democratiche, ebbero un peso tutt'altro che trascurabile. Il quadro va perciò maggiormente sfumato e dettagliato. A partire dagli anni '80 un'ampia letteratura internazionale, principalmente di matrice culturale anglosassone, che annovera tra i suoi esponenti Ernest Gellner, E. J. Hobsbawm, Miroslav Hroch, Benedict Anderson e Anthony D. Smith<sup>50</sup>, ha indagato il tema del nazionalismo sottolineando – pur nella grande varietà delle conclusioni raggiunte – la problematicità di questo concetto. La nota tesi di Gellner afferma che le nazioni non esistono affatto in sé e per sé: esistono solo certe culture che in un dato momento storico hanno la forza per imporre la coincidenza tra forma culturale e organizzazione statale. Questa tesi, che ribalta completamente la prospettiva precedente, è stata efficacemente riassunta in questi termini: “Le nazioni non sono il prodotto della storia culturale, linguistica e religiosa dei singoli popoli, ma la creazione di gruppi di potere che valendosi della mediazione degli intellettuali predispongono apparati ideologici a titolo di giustificazione di un'istanza di unità politica. Non è l'appartenenza a legittimare la sovranità, in altre parole, ma viceversa: niente nazione senza stato come *nullum crimen sine lege*”<sup>51</sup>. Hobsbawm condivide sostanzialmente tale impostazione: è

---

48 Cfr. F. Gaeta, *Dalla nazionalità al nazionalismo*, in N. Bobbio et al., *La cultura italiana tra '800 e '900 e le origini del nazionalismo*, Firenze, Olschki, 1981; ma si veda anche M. Viroli, *Per amore della patria: patriottismo e nazionalismo nella storia*, Roma-Bari, Laterza, 1995.

49 Cfr. Mosse, *La nazionalizzazione delle masse* cit.

50 E. Gellner, *Nazioni e nazionalismo*, Roma, Editori Riuniti, 1985; E. J. Hobsbawm, *Nazioni e nazionalismi dal 1780: programma, mito, realtà*, Torino, Einaudi, 1991; M. Hroch, *Social Preconditions of National Revival in Europe. A Comparative Analysis of the Social Composition of Patriotic Groups among the Smaller European Nations*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985; B. Anderson, *Comunità immaginate: origini e diffusione dei nazionalismi*, Roma, Manifestolibri, 1996; A. D. Smith, *Le origini etniche delle nazioni*, Bologna, il Mulino, 1992.

51 S. Lanaro, *Patria. Circumnavigazione di un'idea controversa*, Venezia, Marsilio, 1996, p. 19.

il nazionalismo che genera le nazioni e non il contrario; le nazioni preesistenti allo stato sarebbero un mito. Rispetto allo studioso di origine praghese, Hobsbawm mostra una maggiore attenzione per la prospettiva dal basso, vale a dire per il tema dell'identificazione delle masse nei confronti dell'idea nazionale. A sua volta, Miroslav Hroch sottolinea il rilievo della trasformazioni socio-economiche per il sorgere del nazionalismo, adottando come osservatorio privilegiato l'Europa centro-orientale, mentre Benedict Anderson – autore tra i primi a contribuire al dibattito, a cui fornisce la propria conoscenza approfondita delle realtà extraeuropee – è attento a sottolineare soprattutto il carattere progettuale dell'idea di nazione, una comunità che deve essere immaginata prima di esistere realmente. All'opposto di Gellner si colloca Anthony D. Smith, secondo il quale l'etnia è il nucleo originario della nazione, depositario di memorie, simboli e mitologie dalle quali germina un'identità culturale collettiva, non fissata una volta per tutte ma che richiede una costante reinterpretazione creativa, per adattare positivamente i retaggi del passato alle esigenze del presente.

Rispetto alla fase precedente, caratterizzata dall'egemonia positivista sulla cultura, i primi due decenni del XX secolo fecero dunque registrare un'accentuazione del nazionalismo, in Italia come in Europa. Nella vita culturale i segnali della nuova tendenza furono piuttosto netti. Ci riferiamo al brusco cambiamento di rotta segnato, ai primi del Novecento, in campo letterario e artistico dall'irrazionalismo, dal decadentismo, quindi dalle avanguardie. L'attacco frontale al positivismo venne portato anche da vari settori delle scienze sociali: si pensi alla nascita della psicoanalisi.

Il clima politico e culturale del primo ventennio del '900 fece filtrare alcuni dei suoi *Leitmotive* nella manualistica storica. È il caso, per esempio, delle opere di autori come Agostino Savelli<sup>52</sup>, Italo Raulich<sup>53</sup>, Francesco Lemmi<sup>54</sup> o Giuseppe Zippel<sup>55</sup>. Tale inclinazione nazionalistica peraltro non inficia il valore mediamente alto di quei manuali, protagonisti di una riconquista di spazi per l'interpretazione e per il giudizio (storico ed etico) ampiamente argomentato<sup>56</sup>. Forse riconoscendo implicitamente l'impossibilità di

52 Agostino Savelli, nato nel 1868, fu professore nei licei e, dal 1926, libero docente di storia del Risorgimento all'Università di Pisa.

53 Italo Raulich (1862-1925) fu preside dei Licei Mamiani e Visconti di Roma, cultore degli studi storici e in particolare del Risorgimento italiano.

54 Francesco Lemmi (1876-1947) tenne dal 1927 la prima cattedra di storia del Risorgimento istituita all'Università di Torino. Un profilo esaustivo di questo studioso è stato tracciato da R. Pertici nella voce redatta per il *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. LXIV, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2005, pp. 349-351.

55 Giuseppe Zippel (1865-1929) fu professore di storia moderna e medievale all'Università di Roma; di origine trentina, studioso del Rinascimento, curò l'edizione italiana di J. Burckhardt, *La civiltà del Rinascimento in Italia* (2 voll., Firenze, Sansoni, 1899-1900).

56 I testi degli autori citati sono: A. Savelli, *Manuale di storia*, 3 voll., Firenze, Sansoni, 1912; I. Raulich, *Manuale di storia contemporanea d'Europa e specialmente d'Italia dal 1750 ai nostri giorni*, Torino, Paravia, 1°

conseguire, anche a livello didattico, una piena oggettività, gli autori dei manuali risalenti alla fase conclusiva del periodo analizzato tentarono di ancorarsi più strettamente ai risultati della ricerca storiografica<sup>57</sup>. Non c'è dubbio che simili testi, spesso molto più validi, in quanto a profondità e aggiornamento, rispetto ai precedenti della generazione di Rinaudo e Manfroni, abbiano rappresentato una rottura anche e soprattutto nelle opzioni politiche di fondo che li sorreggevano. I testi del periodo risorgimentale, dai toni spesso molto accesi, avevano lasciato il posto negli anni '90 a manuali caratterizzati da uno sguardo meno condizionato dall'asprezza delle lotte politiche, nelle cui pagine era maturata, come vedremo, l'inclusione di Mazzini tra gli eroi del Risorgimento. Nonostante ciò, le narrazioni proposte si mostravano incapaci di intercettare e razionalizzare il diffuso senso di crisi dell'unità della compagine nazionale, che si avvertiva nei convulsi anni di fine secolo. Faticava pertanto a emergere una vera alternativa alla rappresentazione unitaria della recente storia nazionale.

La svolta si ebbe con la guerra. Nella prefazione al suo manuale edito nel 1915, uno storico di valore come Francesco Lemmi spiegava di aver esposto sinteticamente le vicende degli ultimi quarant'anni, benché avesse desiderato di poterle maggiormente approfondire; ma “[l]a guerra selvaggia che, ad onta del pacifismo dei dottrinari, infuria oggi in Europa ha rimesso in discussione troppe cose che si credevano dimostrate”<sup>58</sup>, rendendo impossibile farle oggetto di una narrazione coerente e sicura. Qualcosa era dunque cambiato nel modo di leggere i fatti del recente passato e di organizzarli in un racconto storico; questo mutamento fu tuttavia percepito nettamente solo alle soglie della guerra mondiale<sup>59</sup>. Nel periodo prebellico erano emerse le prime differenziazioni, ma in un quadro in cui prevalevano ancora decisamente gli aspetti unitari. Pochi anni dopo, due grandi maestri avrebbero finalmente fornito una chiara alternativa, dando vita a due interpretazioni della storia d'Italia radicalmente diverse: *L'Italia in cammino* di Volpe e la *Storia d'Italia dal 1871 al 1915* di Croce, rispettivamente del 1927 e del 1928<sup>60</sup>.

---

ed. 1904 (2° ed. 1907); F. Lemmi, *Manuale di storia moderna, dalla Pace di Aquisgrana ai giorni nostri*, Città di Castello, Lapi, 1915; G. Zippel, *Manuale di Storia Moderna d'Europa e specialmente d'Italia dal 1313 al 1748, per le scuole medie superiori e per le persone colte*, Torino, Paravia, 1904.

57 Cfr. l'interessante caso di studio proposto da P. Novick, *That Noble Dream: the 'Objectivity Question' and the American Historical Profession*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

58 Lemmi, *Manuale di storia* cit. (1915), p. V.

59 Cfr. L. Bellatalla, *L'immagine d'Europa nei manuali di storia dell'età liberale*, in G. Genovesi (a cura di), *L'immagine e l'idea di Europa nei manuali scolastici 1900-1945*, Atti del I convegno internazionale della SPICAE, Cassino, 25-27 novembre 1999, Milano, Angeli, 2000, pp. 33-34.

60 G. Volpe, *L'Italia in cammino: l'ultimo cinquantennio*, Milano, Treves, 1927; B. Croce, *Storia d'Italia dal 1871 al 1915*, Bari, Laterza, 1928.



A questa nuova temperie va ascritta la produzione scolastica di storici come Adolfo Omodeo<sup>61</sup>, Niccolò Rodolico<sup>62</sup> e Corrado Barbagallo<sup>63</sup>. Nell'insieme dell'opera di questi studiosi, la manualistica rivestì un ruolo non trascurabile: gli ultimi due furono i più prolifici, scrivendo libri di testo per quasi tutti gli ordini di scuole<sup>64</sup>, mentre il primo collaborò a un'iniziativa editoriale con altri due accademici, Ettore Ciccotti e Francesco Cognasso, compilando il terzo volume di un corso per i licei<sup>65</sup>. Questi lavori furono il frutto di operazioni editoriali finalizzate a introdurre sul mercato libri di testo scritti appositamente per la nuova scuola secondaria gentiliana, in cui liceo classico e liceo scientifico condividevano gli stessi programmi di storia con l'istituto magistrale; e benché rientrino cronologicamente nel periodo trattato, introducono una fase della storia scolastica italiana, e in particolare dell'istruzione liceale, completamente nuova e distinta da quella qui analizzata. Tutti i punti di riferimento mutano, e non solo in riferimento al quadro politico: con l'avvento della società di massa si assiste a un ulteriore dilagare delle iscrizioni, che già aveva portato la popolazione liceale del 1923 a raddoppiare rispetto a inizio secolo.

La maggiore o minore fortuna scolastica di questi autori si può così riassumere: dapprima ampia per Omodeo, più duratura per Rodolico, più limitata per Barbagallo. Nella prefazione alla seconda edizione del 1931, mutata anche nel titolo, Omodeo spiegò che inizialmente il libro era “destinato alle scuole, ove fu bene accolto, ma parve troppo ampio e complesso”: egli decise perciò di estenderlo anziché di ridurlo, destinandolo a una diversa platea, quella del pubblico colto, presso la quale ebbe notevole successo<sup>66</sup>. Diverso fu il caso di Niccolò Rodolico, il cui testo, assai diffuso, venne addirittura costantemente ripubblicato fino al secondo dopoguerra da Le Monnier, con il quale raggiunse la dodicesima edizione nel 1967. Viceversa, i manuali di Barbagallo, benché assai validi e

---

61 Adolfo Omodeo (1889-1946), professore di storia della chiesa all'Università di Napoli, divenne successivamente, per influsso di Croce, di cui fu stretto collaboratore nella “Critica”, fine studioso del Risorgimento e del liberalismo europeo. Cfr. M. Mustè, *Adolfo Omodeo. Storiografia e pensiero politico*, Bologna, il Mulino, 1990.

62 Niccolò Rodolico (1873-1969), studioso di storia medievale e moderna ed esponente, secondo la definizione di Ernesto Sestan, del “populismo cristiano”, fu libero docente presso le Università di Messina e di Firenze. Cfr. E. Sestan, *Niccolò Rodolico storico*, in Id., *Storiografia dell'Otto e Novecento*, cit., pp. 361-385.

63 Corrado Barbagallo (1877-1952), esponente del materialismo storico e fondatore nel 1917 della “Nuova Rivista Storica”, fu professore di storia economica all'Università di Torino. Cfr. P. Treves, *Corrado Barbagallo*, “Nuova Rivista Storica”, XLVIII, 1964, fasc. 1-2, pp. 11-34 e fasc. 3-4, pp. 257-274.

64 Per quanto riguarda i licei, i testi in questione sono corsi completi in tre volumi: N. Rodolico, *Sommario storico, ad uso dei licei e degli istituti magistrali*, Firenze, Le Monnier, 1923; C. Barbagallo, *Manuale di storia per i licei classici*, Roma, Albrighi e Segati, 1914 (2° ed. 1923).

65 A. Omodeo, *Letà moderna e contemporanea (1748-1924)*, Messina, Principato, 1923.

66 A. Omodeo, *Letà del Risorgimento italiano*, Messina, Principato, 1931.

corredati da utili appendici antologiche, “non sopravvissero, per il non conformismo del loro autore, alla fascistizzazione della scuola italiana”<sup>67</sup>.

Va sottolineato che non solo le opere di Omodeo e di Rodolico, pubblicate nel 1923, ma anche quella di Barbagallo (pubblicata in prima edizione nel 1914 e però seguita da una seconda edizione “interamente rielaborata” nel 1923), sono successive alla prima guerra mondiale<sup>68</sup>. Per interpretare correttamente questa manualistica, come abbiamo visto, è importante sottolineare il radicale mutamento di prospettiva generato dalla guerra<sup>69</sup>: un evento di tale portata contribuì indirettamente a sciogliere molti interrogativi sulla recente storia patria, fin lì integrata a fatica nel tessuto narrativo dei testi scolastici, come la franca ammissione di Lemmi conferma pienamente.

Il dibattito sul valore del parlamentarismo e della democrazia liberale, esemplificato con la massima efficacia dal confronto tra Crispi e Giolitti – vera cartina di tornasole per giudicare gli orientamenti politici degli autori dei manuali – si dispiega con maggior chiarezza, giungendo a una contrapposizione tra le due figure che sarà poi ulteriormente accentuata dai manuali successivi, nei quali Crispi diventerà un “precursore” del fascismo.

L'altro tema oggetto di un rinnovato interesse è il significato del processo di formazione dell'unità nazionale. Omodeo afferma il valore universale del Risorgimento italiano, arricchito dagli apporti di altri popoli e di altre culture, e ben inserito nel moto della civiltà europea moderna. Per questa ragione, secondo Omodeo, tanto il periodo rivoluzionario quanto quello napoleonico sono momenti essenziali della storia del Risorgimento, su cui la società italiana fondò le sue nuove basi, indissolubilmente legate all'indirizzo liberale che la politica europea aveva ormai assunto<sup>70</sup>. La partecipazione alla guerra mondiale si spiegava dunque come conferma della militanza italiana nel campo storico delle democrazie. Questi tratti non sono ravvisabili nell'opera di Rodolico, il quale attribuisce alle repubbliche del triennio 1796-1799 il merito di aver promosso “concetti di nazionalità e di unità politica”, esaltandole unicamente in quanto “prima e gloriosa pagina del martirologio del Risorgimento italiano”<sup>71</sup>. Barbagallo, a sua volta, introduce nella manualistica il punto di vista del materialismo storico, sottolineando il ruolo della borghesia nel processo risorgimentale. Anch'egli ne fa coincidere l'inizio con

---

67 P. Treves, *Corrado Barbagallo*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. VI, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1964, p. 31. In realtà si ebbero riedizioni del manuale fino agli anni '30; ma il testo era senza dubbio incompatibile con il clima politico di quegli anni e il successo commerciale ne risentì.

68 Va ricordato che questi tre storici, benché appartenessero a diversi orientamenti politici – rispettivamente liberale, conservatore e socialista – nel 1915 erano stati tutti fautori dell'intervento.

69 Si veda, per un primo inquadramento del problema, G. G. Iggers, *Gli storici di fronte alla guerra*, in V. Cali, G. Corni, G. Ferrandi (a cura di), *Gli intellettuali e la Grande guerra*, Bologna, il Mulino, 2000, pp. 97-127.

70 Omodeo, *Letà moderna e contemporanea* cit. (1923), p. 266.

71 Rodolico, *Sommario storico* cit. (1923), pp. 89, 92.

l'età giacobina e napoleonica, quando la distruzione di antiche barriere economiche, l'uguaglianza politica dei cittadini, la leva obbligatoria prepararono il terreno per l'epoca delle nazionalità. Il suo manuale assegna grande rilievo all'azione delle società segrete, espressione di ceti borghesi, e in particolare della Giovine Italia, il cui programma di rinnovamento su base democratica, nazionale e repubblicana viene enfatizzato da Barbagallo, rilanciando – anche in relazione alla recente guerra – il tema mazziniano della missione storica dell'Italia.

Nel complesso, pur manifestando sensibilità diverse, questi testi lasciarono in eredità al periodo successivo una riflessione sull'età contemporanea, fondata principalmente sul problema delle origini del Risorgimento e sul giudizio relativo al primo mezzo secolo di storia unitaria: una lettura volta dunque a riportare al centro dell'attenzione l'Italia come obiettivo privilegiato dell'analisi, laddove la pedagogia positivista aveva suggerito, per l'insegnamento storico rivolto ai ceti dirigenti, una prospettiva più ampia, rivolta all'Europa e al mondo.

Una grande distanza si misura invece nelle finalità educative sottese a questi approcci: di natura etico-civile nel caso di Omodeo, il cui pensiero è alimentato dalla *Weltanschauung* neo-idealistica; inteso a “umanizzare e razionalizzare i fatti” per rendere lo studio della storia una conoscenza accessibile “logicamente, non solo sentimentalmente”<sup>72</sup>, secondo l'obiettivo datosi da Barbagallo; mentre per quanto riguarda Rodolico, interessato a creare nel lettore una partecipazione emotiva come parte di un processo pedagogico di ‘educazione nazionale’, già coerentemente delineato molti anni prima<sup>73</sup>, si nota una distanza dagli altri due che lo rende più vicino, pur non essendo affatto un “manuale del consenso”<sup>74</sup>, a certi testi diffusi dopo il 1923.

I due primi decenni del Novecento, in cui il riformismo scolastico, tentato e mai attuato, rappresentò solo una parte delle difficoltà a cui andava incontro la società italiana nel suo complesso, si chiusero con la crisi dello stato liberale e l'avvento di un nuovo regime. Il fascismo, nel quadro della scuola finalmente riformata, ma ben presto nuovamente oggetto di pesanti interventi legislativi, non mancò di esercitare un forte impatto anche sulla manualistica storica. Esso determinò una maggiore sottolineatura di alcuni aspetti (in particolare un nazionalismo aggressivo e bellicista), peraltro già diffusi – come abbiamo testé rilevato – in molti lavori precedenti, ma soprattutto favorì il ricorso a una propaganda ben più esplicita. La tendenza, presente in alcuni manuali, a enfatizzare

72 Barbagallo, *Manuale di storia* cit. (1914), pp. 3-4.

73 N. Rodolico, *Per l'insegnamento della storia*, “Rassegna scolastica”, III, fasc. XXIX, 21 maggio 1898, cit. in A. De Bernardi, *Il “canone” della storia contemporanea nei manuali dall'unità alla repubblica*, in G. Bosco, C. Mantovani (a cura di), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004, pp. 19-37.

74 S. Guarracino, *I manuali del consenso*, “I viaggi di Erodoto”, 8, 1989, pp. 170-183.

elementi nazionalistici individua perciò un *trait d'union* (che è giusto riconoscere, senza però esagerarne il rilievo, in particolare per quanto riguarda i manuali per i licei) con il periodo fascista<sup>75</sup>, durante il quale nelle scuole italiane continuò effettivamente a circolare buona parte dei testi già utilizzati in precedenza.

---

<sup>75</sup> Cfr. E. Migani, *I manuali di storia contemporanea per i licei*, "Storiografia", 9, 2005, pp. 131-148; P. Genovesi, *Il manuale di storia in Italia. Dal fascismo alla Repubblica*, Milano, Angeli, 2009; A. Ascenzi, *La storia nelle scuole secondarie tra le due guerre*, in P. Bianchini (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2010, pp. 191-216.

**PARTE TERZA**  
**LA STORIA COME OGGETTO DIDATTICO**



## I. Permanenze e mutamenti nella letteratura scolastica

### *I.1. Problemi e concetti*

Il panorama della manualistica storica in età liberale presenta un quadro molto articolato di voci e di espressioni, al cui interno si possono tuttavia riscontrare alcuni elementi comuni. Tra questi vi è senz'altro l'idea di progresso, sulla quale si fonda un'impostazione storiografica – e insieme pedagogica – che legge la trama degli eventi come storia del progredire dell'umanità verso una superiore civiltà, lungo un cammino che non conosce autentiche regressioni. Appare evidente il ribaltamento operato rispetto alla condanna, di matrice rinascimentale e poi illuministica, del Medioevo: quest'ultimo è inquadrato in un processo evolutivo – nel quale la formazione delle nazioni moderne gioca un ruolo preminente – sostanzialmente privo di bruschi strappi, benché lungo e travagliato.

Molti testi scolastici condividono un'idea della storia come cammino, in cui si alternano fasi diversamente rapide di sviluppo e certi periodi fungono da preparazione ai successivi: “È destino dell'umanità”, afferma per esempio De Angeli, “ch'essa non raggiunga niun progresso, per quanto lieve ei siasi, senza lunga lotta; ma, d'altra parte, nessun grandioso movimento, nessuna lotta termina senza arrecarle qualche profitto”<sup>1</sup>. Su questi concetti, inscrivibili in una ben definita temperie culturale, si registra un'ampia condivisione. Nelle pagine di un testo scolastico peraltro minore, quello di Carlo Ormondo Galli, la stessa visione ottimistica viene esplicitata con uguale chiarezza: nell'introduzione si afferma che “la umanità non ha mai indietreggiato; dai tempi della massima ignoranza essa passò lentamente a quelli della fede; e da quelli della fede mercé la parola di Cristo essa entrò nel vero periodo della umanità; ed ora va movendosi in quello della Scienza, che ispirata dall'amore del vero è chiamata a ritemprare, col vigore della ragione, i sublimi principii della fede”. Pertanto “il progresso, abbandonando il

---

<sup>1</sup> De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 184.

suo indirizzo essenzialmente civile e materiale, entra infine nella via diritta e logica di un perfezionamento umano e morale indefinito”<sup>2</sup>.

Questa chiave di lettura, al pari di altre non meno significative, richiede tuttavia un maggiore approfondimento per essere contestualizzata nel quadro della storia nazionale. Da un esame comparato della storiografia *savante* e dei libri di testo si impone all’attenzione un altro tema, che costituisce il presupposto – fondamentale, ancorché spesso implicito – di tutte le ricostruzioni scolastiche: il problema storiografico dell’unità della storia d’Italia. Si tratta di uno snodo problematico che assume una valenza decisiva e incorpora in sé, sintetizzandole, altre linee interpretative.

Su tale tema Ernesto Sestan scrisse, molti anni fa, un magistrale articolo, ricostruendo lo sviluppo di questa idea – o, piuttosto, del suo mito – nata tra Sette e Ottocento, epoca in cui si cominciò realmente a pensare all’unificazione statale dell’Italia<sup>3</sup>. Nelle storie scritte in precedenza, il problema unitario non era mai stato assunto come criterio di riflessione. La causa è da ricercare nel principio universalistico alla base della storiografia cristiana: benché dopo l’anno mille si fosse affermata una coscienza nazionale grazie alla quale gli italiani si riconoscevano ormai come tali, letterati e cronisti non riuscivano a staccarsi dal riferimento al quadro della storia di Roma. L’umanesimo, con il suo sogno restaurativo, accentuò questa profonda riluttanza a individuare una frattura nel tempo storico<sup>4</sup>. Machiavelli fu sostanzialmente il primo a non riproporre tale continuità, vagheggiando per l’Italia un percorso storico analogo a quello delle altre nazioni europee, unificatesi sotto una monarchia – pur riconoscendo, com’è ben noto, nella presenza del papato un ostacolo formidabile al raggiungimento di un simile obiettivo. Gli storici del Seicento videro la storia d’Italia prevalentemente in chiave regionalistica; nel secolo successivo né l’opera di Muratori, che, pur superando sul piano del metodo tutti i precedenti, restò confinata, dal punto di vista della periodizzazione, nel vecchio schema degli annali, né quella di Denina, animata da un forte sentimento cosmopolitico, segnarono nuove acquisizioni sul versante dell’elaborazione del concetto di unità della storia d’Italia<sup>5</sup>. Una voce che ebbe vastissima eco additò nel federalismo il modello politico più confacente alle peculiarità della nazione italiana, che nella divisione territoriale aveva espresso il più alto grado della sua civiltà urbana e borghese, autentico modello

---

2 Galli, *Storia moderna* cit. (1867), II, pp. 5-6.

3 E. Sestan, *Per la storia di un’idea storiografica: l’idea di una unità della storia italiana*, “Rivista storica italiana”, LXII, 1950, pp. 180-198, ora in Id., *Storiografia dell’Otto e Novecento* cit., pp. 163-181.

4 G. Galasso, *L’Italia come problema storiografico*, Torino, UTET, 1979, pp. 108-109.

5 Ma cfr. S. Bertelli, *L’erudizione antiquaria e la riscoperta del Medioevo*, in N. Tranfaglia, M. Firpo (a cura di), *La Storia. I grandi problemi dal Medioevo all’età contemporanea*, II. Il Medioevo, 2. Popoli e strutture politiche, Torino, UTET, 1986, pp. 635-662, che individua una linea Sigonio-Muratori che mantiene comunque vitale l’interpretazione machiavelliana.



di libertà: si tratta ovviamente di Sismondi. Anche per suo tramite l'intera storiografia romantica assunse il problema di cui stiamo discutendo come tema centrale: quella che tutti auspicavano era una storia veramente nazionale – o piuttosto un *epos*, un “poema” come rilevò con acutezza Croce<sup>6</sup> –, in cui non solo fosse individuato un principio in base al quale narrare organicamente vicende spesso tra loro slegate, ma che soprattutto potesse parlare alle coscienze ed essere motore propulsivo di una rigenerazione morale, premessa indispensabile per un risorgimento della nazione. Taluni neoguelphi videro questo elemento unificante nel ruolo svolto dal papato; altrettanto, ma con segno rovesciato, fecero i neoghibellini.

Benché la successiva storiografia positivista fosse incline a trascurare questioni di ‘filosofia della storia’, il suo esponente probabilmente più illustre, Pasquale Villari, non si mostrò estraneo al problema: egli spostò l'interesse dal ruolo del papato come questione centrale della storia d'Italia (proposto in questi termini dalle opposte fazioni neoguelpha e neoghibellina) verso il rapporto tra civiltà latina e civiltà germanica, promuovendo, quindi, una più approfondita analisi della realtà sociale e istituzionale dei comuni italiani, da lui ritenuti il perno della storia nazionale. Egli propose una sostanziale coincidenza tra le istituzioni comunali e la civiltà italiana, il cui orizzonte politico egli identificò nella libertà e nell'individualismo, in tal modo però “escludendo, con bella disinvoltura, dalla storia d'Italia, la storia del papato, che certo la trascende, e la storia dell'Italia meridionale, che non la trascende affatto”<sup>7</sup>. Nuovi tragitti di quell'idea furono percorsi nelle opere di Cattaneo, che mise a fuoco il tema della città in pagine a lungo obliate, e di Oriani (mediante, com'è noto, il plagio vero o presunto nei confronti di Ferrari); infine la netta presa di posizione crociana sull'impossibilità di una storia d'Italia prima del 1860 concluse, momentaneamente, il dibattito.

Il sostrato culturale che accomuna gli autori scolastici va ricercato anche, se non principalmente, nella partecipazione al dibattito fin qui delineato. Ciò che essi sapevano di dover trasmettere allo studente era la consapevolezza che il conseguimento dell'unità

<sup>6</sup> Croce, *Storia della storiografia italiana nel secolo decimonono* cit., vol. I, p. 108.

<sup>7</sup> Sestan, *Per la storia di un'idea storiografica* cit., p. 176. Paradossalmente, fu proprio Villari a mettere in luce con estrema decisione – in una delle sue ultime opere, tra l'altro di taglio divulgativo – il problema della completezza geografica della storia d'Italia: “Leggendo infatti alcune storie generali d'Italia si direbbe che le province meridionali siano come scomparse addirittura”. Le condizioni disastrose dell'Italia meridionale ai tempi del Risorgimento – lamenta Villari – avevano indotto a gettare un velo su tali realtà anziché cercarne le ragioni nella storia: si era diffusa l'idea che le cause siano di ordine naturale, “quasi vi fossero in Italia due razze diverse”. Dati fattuali di opposto segno erano stati, secondo Villari, dimenticati o attenuati: gli splendori del regno normanno-svevo, i primati artistici e commerciali, le valorose imprese militari. Trattandosi non di teorie ma di fatti accertati e noti, si trattava solo di dare loro adeguato spazio: tale era l'obiettivo che Villari (da meridionalista, oltre che da storico) si riproponeva. Tale linea, tuttavia, non divenne mai prevalente nella manualistica. Cfr. Villari, *L'Italia da Carlo Magno alla morte di Arrigo VII* cit., pp. IX-X.

nazionale andava visto come un problema storico da inquadrare in un processo di lunga durata, spiegando altresì le ragioni che avevano differenziato questo percorso da quello delle altre nazioni europee<sup>8</sup>.

Le interpretazioni si fecero via via più sofisticate. “Oggi – sosteneva Comani, verso la fine del XIX secolo – non si può più dire a cuor leggero, come si faceva una volta, che le nazioni sono divisioni naturali dell’umanità”: esse sono invece il prodotto di cause storiche e geografiche complesse, che cominciarono a delinearasi durante il Medioevo. Tali cause erano la fusione delle diverse classi sociali in un unico popolo, i sensibili miglioramenti delle condizioni dei ceti inferiori, il consolidarsi dell’autorità regia, l’adozione di un’unica lingua nazionale. A questi processi, che agirono lentamente nel corso dei secoli, si aggiunsero infine, nel Tre e Quattrocento, conflitti di vasta portata, tali da far emergere la comunanza di interessi che legavano le popolazioni a un unico destino: “Da queste guerre le nazioni uscirono formate e coscienti di sé”<sup>9</sup>.

Con chiarezza esemplare, Comani tendeva a problematizzare le categorie usate, mettendone in luce la storicità. La sua fu una delle prime voci che su questo argomento espressero posizioni alternative rispetto alla nota dominante nella manualistica italiana dell’Ottocento, che assegnava al principio di nazionalità – senza dubbio uno dei motori della storia del XIX secolo – un valore sacrale. Tale idea cominciò a essere messa in discussione proprio nella seconda metà del secolo. Renan, ovviamente, fu il primo a porre l’accento su una concezione differente della nazione, aprendo un fronte critico nei confronti degli aspetti illiberali del nazionalismo<sup>10</sup>.

Dopo aver messo in luce i complessi fattori che determinano la nascita di una nazione, Comani ripercorreva il formarsi dell’idea di essa: “La coscienza che una nazione ha di se stessa ed il desiderio della propria conservazione si chiamano sentimento nazionale. Il sentimento nazionale *non è innato, ma acquisito; non è antico, ma recente*, non è anteriore, ma tutt’al più contemporaneo alla formazione delle nazioni. [...] Il sentimento nazionale *non è nemmeno sempre accompagnato dal desiderio dell’unità nazionale*”<sup>11</sup>. Il principio di nazionalità era già forte e operante alla fine del Medio Evo ma, osservava ancora Comani, sarebbe un errore attribuirgli lo stesso peso che ebbe nel corso del XIX secolo. Tale discorso era preceduto da analoghe considerazioni svolte dallo stesso autore a proposito della società feudale del X secolo. In quelle pagine Comani ammoniva a non dare troppo peso all’idea che la nazionalità fosse un principio già sviluppato e attivo

---

8 Cfr. S. Berger, C. Lorenz, eds., *Nationalizing the Past. Historians as Nation Builders in Modern Europe*, London, Palgrave Macmillan, 2010.

9 Comani, *Breve storia* cit. (1895), p. 201.

10 Cfr. E. J. Palti, *The Nation as a Problem: Historians and the «National Question»*, “History and Theory”, 40, 3, 2001, pp. 324-346.

11 Comani, *Breve storia* cit. (1895), p. 202 (corsivo dell’autore).

nel contesto del feudalesimo, ricordando come una simile interpretazione, divulgata da Thierry e sostenuta da altri, con molte esagerazioni, era stata da tempo smentita, già a partire da Guizot, ed era ormai abbandonata<sup>12</sup>.

### *1.2. Stereotipi ed exempla*

I concetti di nazione e di sentimento nazionale rappresentarono i cardini su cui poggiava una parte rilevante del progetto pedagogico affidato, nei licei italiani, all'insegnamento della storia. Questa osservazione peraltro non implica che tra i vari libri di testo si riscontrasse un'assoluta uniformità di giudizio. Come si è visto, su molte questioni le posizioni di certi autori furono al contrario nettamente divergenti. In generale, vanno chiariti il rilievo assunto da alcuni stereotipi e la loro eventuale messa in discussione. Per esempio, il feudalesimo è soltanto anarchia baronale o anche un importante fattore socio-politico? Il passaggio da comune a signoria è un effetto della corruzione o un passo in avanti verso la formazione dello stato moderno? Esiste un Rinascimento da celebrare e uno da condannare o si tratta di un fenomeno unitario? Il Seicento viene raffigurato esclusivamente come 'secolo senza politica', segnato da una fosca decadenza? Le riforme settecentesche sono inquadrabili in un unico modello interpretativo la cui evoluzione condurrà ad affermare la natura autoctona dei Lumi e la loro diretta anticipazione della stagione risorgimentale? E, infine, lo stesso Risorgimento e il ruolo di Casa Savoia sono interamente riconducibili a una vulgata patriottica totalmente omogenea e priva di sfumature significative? Interrogati in questi termini, i manuali ricompongono un quadro articolato da cui emerge una significativa evoluzione nella costruzione delle rilevanze e dei giudizi.

Nella divulgazione scolastica, l'esposizione delle vicende storiche appare nel complesso dominata dalla componente politico-diplomatico-militare, qua e là è punteggiata da temi di interesse giuridico o economico. Sono rare le epoche in cui la vita culturale assume una rilevanza maggiore, come a proposito del Rinascimento; negli altri casi viene confinata in polverose schede sulle "civiltà" e le "culture". Tale impostazione eventuale, peraltro oggettivamente difficile da escludere dall'impianto di un manuale scolastico di storia, ha tra i suoi vettori la raffigurazione dei personaggi storici principali.

È interessante approfondire soprattutto la funzione pedagogica che si manifesta nella tensione tra collettività e individuo. Le individualità maggiori occupano uno spazio

---

<sup>12</sup> Ivi, pp. 123-124. È opportuno tuttavia far notare come tale idea non sia stata da allora definitivamente abbandonata: essa venne ancora sostenuta, per esempio, da Huizinga. Si veda, anche per la confutazione delle tesi dello storico olandese, F. Chabod, *L'idea di nazione*, a cura di A. Saitta e E. Sestan, Bari, Laterza, 1961, pp. 19-20.

notevole e che tende anzi ad aumentare, mentre quelle oggettivamente meno rilevanti sbiadiscono nel corso del tempo. La presenza di queste ultime, che nei testi più vecchi è funzionale alla proposta di *exempla* morali, di volta in volta positivi o negativi, diminuisce significativamente nei decenni successivi, quando esse diventano figure neutre. Nei manuali di metà Ottocento non si percepisce un confine netto tra le vicende personali delle figure di qualche rilievo e il ruolo effettivamente storico che esse giocarono, tra le loro esistenze e la Storia. Nei manuali più recenti, invece, la Storia si muove su un piano superiore rispetto agli individui. Rimane comunque sempre assai frequente la raffigurazione di eroi e personaggi esemplari, ai quali è affidato il compito di incarnare valori ideali e modelli di comportamento da proporre agli allievi<sup>13</sup>.

La storia, d'altronde, poteva essere insegnata servendosi di tutte le materie, come ha mostrato Maria Cristina Morandini con particolare riferimento alle scuole elementari, laddove anche le nozioni di aritmetica potevano essere insegnate, come suggeriva la stampa pedagogica piemontese negli anni Cinquanta, prendendo spunto da vicende di esponenti della dinastia sabauda<sup>14</sup>. Persino nei programmi di educazione fisica, “accanto agli inni marziali, alle nozioni d'igiene, alle cognizioni elementari di tattica e strategia bellica, troviamo gli *exempla* offerti dall'epopea nazionale, nella forma dell'aneddotica e della prosopografia eroica”<sup>15</sup>.

I fatti esemplari sono una colonna portante dalla strategia pedagogica adottata sia nella fase risorgimentale sia in quella immediatamente successiva. Nell'età del positivismo, quando la pedagogia assume tratti più marcatamente ‘scientifici’, l'esempio come strumento educativo viene addirittura codificato: si pensi alle *Istruzioni speciali* contenute nei programmi Gabelli del 1888 per le scuole elementari<sup>16</sup>. Nei licei, invece, si afferma nello stesso periodo una pedagogia che tende ad accantonare gli *exempla*, a favore di una proposta più rigorosa dei contenuti della disciplina. È possibile evidenziare le tracce di

---

13 La presenza di tali figure nella manualistica storica è stata studiata approfonditamente in relazione al caso francese: si vedano almeno, all'interno di una ricca e articolata bibliografia sull'argomento, i lavori di C. Amalvi, *De l'art et la manière d'accorder les héros de l'histoire de France: essais de mythologie nationale*, Paris, Albin Michel, 1988; di M. Ozouf, *Le thème du patriotisme dans les manuels primaires*, in Ead., *L'École de la France. Essais sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement*, Paris, Gallimard, 1984, pp. 185-213; e di F. Wartelle, *Le thème de l'enfance héroïque dans les manuels de la III République*, “Annales historiques de la révolution française”, 3, 1980, pp. 365-389. Si veda anche Rigotti Colin, *Il soldato e l'eroe nella letteratura scolastica dell'Italia liberale* cit., che si sofferma però in misura minima sui manuali di storia, approfondendo invece il versante della letteratura popolare.

14 M. C. Morandini, *Scuola e nazione: maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario, 1848-1861*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 275-276 e 279-280.

15 A. A. Mola, *L'insegnamento della storia nell'ordinamento scolastico italiano (1859-1984)*, in *L'immagine delle forze armate nella scuola italiana*, Atti del convegno, Firenze, 8-9 dicembre 1984, Roma, Ufficio storico SME, 1986, p. 18.

16 Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale* cit., pp. 226-227.

questa evoluzione, prendendo in esame alcuni momenti particolarmente significativi e analizzando come vennero affrontati nei testi scolastici del periodo considerato.

Un evento assolutamente centrale nella didattica storica è la battaglia di Legnano. Benché quella vittoria non avesse garantito alla penisola un'indipendenza definitiva, la gloria di un tale fatto d'armi, definito da De Angeli "la Maratona degli Italiani", risiede nel suo valore simbolico tanto da non poter essere misurata solo con il metro dei risultati pratici: "Guai se l'uomo non sapesse soccombere anche solo per un'idea!... L'idea è l'antesignana dei fatti. E la vittoria di Legnano, distruggendo per sempre il concetto antico dell'impero, toglieva l'ostacolo più grave all'indipendenza della patria nostra: le continuate discordie e la fatale politica dei papi rapironci in seguito i frutti della vittoria"<sup>17</sup>.

Questi erano i toni usati nel periodo post-risorgimentale; ma sul piano critico si preparava un rinnovamento, come dimostra la polemica suscitata da un articolo che Francesco Bertolini, affermato storico di orientamento positivista<sup>18</sup>, pubblicò sulla "Nuova Antologia" nel 1876, in occasione del settimo centenario della battaglia di Legnano, negando a quell'evento qualunque peso, tanto storico quanto militare. L'intervento suscitò aspre critiche ma aprì comunque la strada a una riconsiderazione storiografica – e successivamente anche didattica – scevra da talune componenti ideologiche<sup>19</sup>. Bertolini, peraltro, fu un prolifico autore di testi scolastici. Risulta perciò interessante verificare con quali accenti egli esponesse quel particolare episodio. Sulla scorta di considerazioni già svolte nel presente lavoro, non creerà grande stupore scoprire che, in una versione del suo manuale pubblicata solo due anni prima, non soltanto la battaglia era narrata in maniera del tutto convenzionale ma addirittura veniva definita la "pugna decisiva"<sup>20</sup>.

---

17 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 228.

18 Francesco Bertolini (1836-1909), nativo di Mantova, spese gran parte della sua carriera presso l'Università di Bologna, dal 1883 come professore ordinario di storia antica e dal 1894 anche come preside della Facoltà di Lettere e Filosofia. I suoi interessi scientifici furono indirizzati principalmente alla storia romana, di cui fu specialista, e alla storia del Risorgimento. Per il suo profilo di storico e di docente si veda Moretti, *Storici accademici e insegnamento superiore della storia nell'Italia unita* cit., p. 78. Fu autore anche di una copiosissima produzione scolastica, che spaziava dall'antichità ai suoi giorni, e divulgativa, tra cui una *Storia generale d'Italia*, in cinque volumi, pubblicata nel 1886 dall'editore milanese Treves e una *Storia del Risorgimento italiano* pubblicata dal medesimo editore nel 1889, entrambe illustrate da artisti famosi come Ludovico Pogliaghi e Edoardo Matania.

19 F. Cardini, *Federico Barbarossa e il romanticismo italiano*, in Elze, Schiera (a cura di), *Italia e Germania. Immagini, modelli, miti fra due popoli nell'Ottocento: il Medioevo* cit., p. 117 sgg.; Sestan, *Legnano nella storiografia romantica* cit., p. 237 sgg.

20 F. Bertolini, *Storia del Medio Evo fino alla metà del secolo XV: scritta ad uso delle scuole secondarie*, Milano, F. Vallardi, 1874, p. 325.

Continuando a esplorare la ricca messe di aneddoti offerta dalla manualistica, non possiamo non soffermarci sulla figura di Giovanni da Procida, protagonista di un episodio in cui la storia del sud, spesso marginalizzata, rientrava a pieno titolo in quella nazionale. All'esule siciliano la tradizione attribuiva il merito di aver preparato la sommossa da cui scaturirono nel 1282 i Vespri siciliani, vagando per l'isola e fomentando la ribellione contro gli angioini. Questa leggenda venne demolita da Michele Amari nella sua celebre *Guerra del Vespro siciliano*, la cui prima edizione risale al 1842. L'analisi condotta sui libri di testo, tuttavia, dimostra che ancora per lungo tempo venne considerato opportuno, a livello di divulgazione scolastica, dare rilievo agli atti di patriottismo pur se la loro veridicità non era del tutto certa. Schiaparelli riporta l'intero racconto nella sua formulazione ormai classica, chiudendola però con questa nota: "Michele Amari nella sua Storia dei Vespri siciliani non assegna tanto merito a Giovanni da Procida, appoggiato a nuovi documenti, la cui autorità ci sembra di molto peso"<sup>21</sup>. In questo modo, Schiaparelli riusciva a far convivere l'utilizzazione pedagogica di tradizioni dalla forte valenza patriottica con il rigore critico nel maneggiare le fonti. D'altronde, si trattava indubbiamente di un'operazione delicata: l'introduzione della critica passionata nei confronti di figure simboliche suscitò anche forti ripulse. Lo storico neoghibellino Giovanni Battista Niccolini non perdonò mai ad Amari di avergli sottratto "«il più magnanimo e inseparabile amico» che egli possedesse «nei secoli trascorsi»", e lo accusò addirittura di aver imbastito una "«trama critica antinazionale»"<sup>22</sup>. I manuali più recenti proposero invece una ricostruzione assai diversa, eliminando qualunque riferimento alle leggende sorte sul suo conto<sup>23</sup>.

All'interno di una narrazione in cui i fatti militari conservano a lungo un peso notevole, le figure simboleggianti il coraggio ricoprono un ruolo particolare. Tra coloro che illustrarono le virtù militari degli italiani, consolidano una forte tradizione scolastica Giovanni dalle Bande Nere e, con rilievo anche maggiore, un personaggio che già aveva militato nella sua compagnia: Francesco Ferrucci. Il contesto è quello dell'assedio di Firenze da parte dell'esercito di Carlo V, episodio frequentemente ricordato con una certa enfasi come ultimo esempio, prima di una lunga eclissi, di risoluto coraggio e di spirito di indipendenza da parte degli italiani. La stessa scelta di sostenere l'assedio spagnolo senza scendere a patti diventerà però in gran parte, nelle pagine di autori come Savelli, il risultato di scelte politiche mal ponderate piuttosto che, come tradizione, un atto di eroismo e di patriottismo. Prima dello scontro, inoltre, era già sorta un'ostilità tra Ferrucci e Maramaldo. Questi disprezzava il primo per la sua professione di mercante,

21 Schiaparelli, *Compendio di storia* cit. (1863), p. 179.

22 Croce, *Storia della storiografia italiana nel secolo decimonono* cit., vol. I, p. 166.

23 Si vedano, per esempio, Rinaudo, *Storia* cit. (1892), I, pp. 225-226; Comani, *Breve storia* cit. (1895), pp. 332-341.

quegli provava analogo sentimento nei confronti del mercenario. L'episodio di Gavinana viene dunque visto nel suo aspetto psicologico, introducendo un'interessante chiave di lettura che caratterizza anche altre pagine del manuale di Savelli<sup>24</sup>.

In generale, questa aneddotica bellica tende a occupare uno spazio sempre minore: De Angeli, per esempio, ricorda che le pretese di Carlo VIII “provocarono le celebri parole di Pier Capponi”<sup>25</sup>. L'autore però non riporta testualmente la replica del gonfaloniere di Firenze: dalla sua scelta possiamo intuire meglio i confini dello spazio occupato dall'aneddotica nella divulgazione scolastica. Fatti come questo dovevano essere già noti agli allievi per averli studiati precedentemente: nelle scuole secondarie era sufficiente fare un cenno a episodi già narrati. Lo studio delle modalità con cui si fissa nella coscienza collettiva un'aneddotica relativa a certi fatti e personaggi storici costituisce un problema di notevole interesse. Benché nei testi analizzati non manchino esempi del genere, sono principalmente le scuole elementari e medie inferiori (ginnasio inferiore, scuole tecniche, scuole complementari), i cui programmi miravano a formare in primo luogo la coscienza patriottica, ad adottare esplicitamente biografie e aneddoti come strumenti didattici<sup>26</sup>.

Per mezzo di tali modelli, i libri di testo intendevano trasmettere valori quali l'amor di patria e il senso di appartenenza alla comunità nazionale, ma anche lo spirito di sacrificio personale nell'interesse della stessa collettività. Un esempio riguarda la rivolta di Genova del 1746, in cui ebbe parte “un giovinetto popolano per nome Balilla”<sup>27</sup>. Due figure eroiche, entrambe appartenenti al popolo, come Balilla e Pietro Micca sono menzionate frequentemente in molti testi della prima fase postunitaria, mentre nei compendi successivi saranno invece ricordati soprattutto come protagonisti di episodi di cui non va esagerata l'importanza.

Nei manuali per i licei manca l'enfasi presente invece nei testi per le scuole elementari o per le altre scuole secondarie, nei quali il sacrificio dell'eroico soldato durante l'assedio di Torino del 1706 era narrato ispirandosi a un brano di Carlo Botta, che nella *Storia d'Italia* aveva – conforme al suo stile – fatto pronunciare al minatore biellese, negli istanti che precedettero il suo sacrificio, una concione insieme edificante e patriottica<sup>28</sup>.

Pur senza mettere in discussione il ruolo della scuola postunitaria come vettore di questo genere di aneddotica di stampo patriottico, non bisogna comunque esagerarne il

24 Savelli, *Manuale di storia* cit. (1912), II, p. 425. Cfr. *supra*, Parte II, Cap. II.4.3.

25 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 402.

26 Pier Capponi (insieme a Masaniello e a numerosi altri esempi offerti dalla storia antica, da Menenio Agrippa a Cincinnato) veniva indicato ai maestri come oggetto di trattazione storica nei programmi per le elementari del 1888: cfr. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale* cit., p. 99.

27 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 559.

28 C. Botta, *Storia d'Italia*, Capolago, 1834, tomo XI, p. 54, cit. in Rigotti Colin, *Il soldato e l'eroe nella letteratura scolastica dell'Italia liberale* cit., p. 343.

ruolo come responsabile della sua diffusione a livello popolare. La geografia e l'organizzazione delle rilevanze erano già perfettamente elaborate e acquisite nel 1847, quando Goffredo Mameli scrisse il testo di una poesia che, musicata da Michele Novaro, sarebbe divenuta in seguito l'inno nazionale italiano. La battaglia di Legnano, Francesco Ferrucci, Balilla, i Vespri siciliani: gli esempi citati nelle pagine precedenti erano già tutti lì, in quei versi<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Il *Canto degli Italiani*, alla quarta strofa, recita infatti: "Dall'Alpe a Sicilia, / Dovunque è Legnano; / Ogn'uom di Ferruccio / Ha il core, ha la mano; / I bimbi d'Italia / Si chiaman Balilla; / Il suon d'ogni squilla / I Vespri suonò".



## II. La storia medievale nei libri di testo

La storiografia italiana del XIX secolo guardò al Medioevo con particolare interesse. In ciò si coglie anche il riflesso delle vicende risorgimentali, i cui momenti culminanti segnarono la fine delle due caratteristiche fondamentali della storia politica italiana: il frazionamento territoriale e il potere temporale dei papi, la cui origine risaliva, in entrambi i casi, al periodo medievale.

Soprattutto la scuola neoguelfa, che dominava la storiografia italiana nella prima metà del secolo, scelse il Medioevo come campo pressoché esclusivo di indagine. Il nesso tra passione civile e impegno culturale era in quel momento strettissimo. L'Italia, che cercava il suo posto tra le nazioni europee, tentava altresì di ritrovare un *fil rouge* che la riconnettesse all'Italia libera e indipendente dell'età comunale. La prospettiva federalista neoguelfa risultò egemone all'interno della storiografia risorgimentale: per quegli storici, scrivere la storia d'Italia significava ritornare là dove il suo percorso si era divaricato rispetto al resto d'Europa; dove, altresì, il suo passato rifulgeva per esempi di virtù, per grado di prosperità, per primati culturali mai più eguagliati.

Questo interesse non scemò nella successiva fase post-risorgimentale, mantenendosi elevato, durante la stagione del positivismo, anche per motivi 'tecnici': erano le ricerche di storia medievale, che richiedevano di saper padroneggiare i nuovi strumenti ecdotici forniti dalla scienza tedesca, a conferire prestigio accademico. I giovani più promettenti erano indirizzati a quel tipo di ricerche, entusiasti di partecipare, sia pure con un "baitraghino da niente", come rievocherà molti anni dopo con sapida ironia Giorgio Falco, alla costruzione dell'edificio analitico della storia<sup>1</sup>. Chi invece osava avventurarsi sul terreno di epoche più recenti, pubblicando studi che oltrepassassero l'età delle signorie, vedeva automaticamente crollare la sua reputazione scientifica<sup>2</sup>.

---

1 Citato da F. Tessitore nella sua *Introduzione* a G. Falco, *La polemica sul Medio Evo*, Napoli, Guida, 1974, p. 6.

2 F. Barbagallo, *Le origini della storia contemporanea in Italia tra metodo e politica*, in G. Di Costanzo (a cura di), *La cultura storica italiana tra Otto e Novecento*, vol. I, Napoli, Morano, 1990, p. 149.

Non solo la scienza storica, e di riflesso la scuola, ma anche la letteratura e la cultura in generale, nel periodo romantico e oltre, mostrarono forte interesse per il Medioevo, che prima e dopo l'unità conobbe un vero e proprio *revival*, venendo inoltre percepito come fattore di coesione sociale. "Il medioevo si prestava ad essere utilizzato come mito capace di attraversare tutta la società, passando dalla cultura dotta a momenti più popolari e significativi, e di permeare fortemente di sé l'immaginario collettivo"<sup>3</sup>. Come altre nazioni europee nella stessa epoca, anche l'Italia conobbe un'"invenzione della tradizione" nel senso indicato da E. J. Hobsbawm<sup>4</sup>, al punto che anche per il nostro paese si può parlare, come ha fatto Renato Bordone, di un'invenzione del Medioevo nel XIX secolo<sup>5</sup>. La storiografia più recente sottolinea il carattere peculiare assunto da questo *revival*, fissando come punto di partenza "the assumption that the Middle Ages must have been most clearly instrumentalized in precisely those countries which possessed no distinct medieval statehood of their own". Da quest'ottica, la rilevanza del 'medievalismo' italiano assume una connotazione ancora più pregnante<sup>6</sup>.

Com'è risaputo, l'età di mezzo giocò un ruolo essenziale non solo come oggetto di studio scientifico ma anche come fonte di ispirazione letteraria. Numerosi romanzi ottocenteschi furono ambientati nel periodo medioevale o rinascimentale: *Marco Visconti* di Tommaso Grossi, *Il Duca d'Atene* di Niccolò Tommaseo, *Margherita Pusterla* di Cesare Cantù, *Ettore Fieramosca* di Massimo d'Azeglio, *Beatrice Cenci* di Francesco Domenico Guerrazzi, solo per citarne alcuni. Anche le arti figurative risentirono di questa influenza: la battaglia di Legnano, per esempio, offrì il soggetto a un gran numero di pitture; anche la celebre tela di Francesco Hayez, *Il bacio*, è immersa in un Medioevo dai tratti piuttosto indefiniti e anche per questo più sovrapponibili all'immaginario dell'osservatore. È dunque possibile affermare che la vicinanza sentita nei confronti dell'età di mezzo, una storia 'presente' per chi viveva il clima del Risorgimento<sup>7</sup>, fu un tratto caratteristico della lettura che l'Ottocento diede del Medioevo. Il ruolo preminente assunto da quell'epoca,

---

3 I. Porciani, *Il medioevo nella costruzione dell'Italia unita: la proposta di un mito*, in Elze, Schiera (a cura di), *Italia e Germania. Immagini, modelli, miti fra due popoli nell'Ottocento: il Medioevo* cit., p. 167. Cfr. inoltre *Arti e Storia nel Medioevo*, vol. IV, *Il Medioevo al passato e al presente*, a cura di E. Castelnuovo e G. Sergi, Torino, Einaudi, 2004, in particolare i saggi di S. Soldani, *Il Medioevo del Risorgimento nello specchio della nazione*, pp. 149-186; E. Occhipinti, *Gli storici e il Medioevo. Da Muratori a Duby*, pp. 207-228; I. Porciani, *L'invenzione del Medioevo*, pp. 253-279; M. M. Elia, *Il "revival" come strumento di rinnovamento sociale*, pp. 465-482; M. Scolaro, *"Revival" medievale e rivendicazioni nazionali: il caso di Bologna*, pp. 521-536.

4 E. J. Hobsbawm, *Introduzione: Come si inventa una tradizione*, in E. J. Hobsbawm, T. Ranger (a cura di), *L'invenzione della tradizione*, Torino, Einaudi, 1987, pp. 3-17.

5 R. Bordone, *Lo specchio di Shalott: l'invenzione del Medioevo nella cultura dell'Ottocento*, Napoli, Liguori, 1993.

6 G. P. Marchal, *Introduction*, in R. Evans, G. P. Marchal, eds., *The Uses of the Middle Ages in Modern European States. History, Nationhood and the Search of Origins*, London, Palgrave Macmillan, 2011, p. 2.

7 Croce, *Storia della storiografia italiana* cit., vol. I, p. 115.

tanto nella ricerca storica quanto nella cultura diffusa, contribuì ad assegnarle un rilievo preponderante anche a livello didattico.

L'analisi diacronica del *corpus* di testi preso in esame ci permette di verificare, all'interno del periodo considerato, uno spostamento di interesse dall'alto Medioevo – la cui trattazione si riduce a pagine sempre più ridotte e meno approfondite – verso le epoche successive; va tuttavia osservato che le periodizzazioni proposte, nella loro grande varietà, tendono prima ad articolarsi e poi a semplificarsi nuovamente, facendo comunque emergere in ogni testo date simbolo ricorrenti (774, 1073, 1313), attorno alle quali il discorso si organizza e si struttura. Tali date rappresentano snodi cruciali – la fine della dominazione longobarda, l'elezione di papa Gregorio VII, la discesa in Italia di Enrico VII del Lussemburgo – e sono rilevanti soprattutto per la storia italiana; ciò però non significa che le vicende delle nazioni d'oltralpe siano trascurate: al contrario esse ricevono, in particolare nei manuali della prima fase postunitaria, uno spazio considerevole.

### *II.1. I caratteri originali della civiltà occidentale*

Tutti i libri di testo per i licei, senza eccezioni, si aprono con un quadro sul tramonto del mondo antico, da cui emergono tre fattori principali – l'ordinamento statale romano, il ruolo del cristianesimo, le popolazioni germaniche che premevano ai confini dell'impero –, nei quali è rintracciata la matrice della civiltà occidentale.

Le cause del declino di Roma sono illustrate avendo cura di mostrare come esso si manifesti sia in campo spirituale sia nella società e nelle istituzioni. È la storia di una decadenza che non risparmia costumi, lettere e arti, conclusa – dopo secoli di anarchia militare che indebolirono l'unità dell'impero – con il sacco di Roma da parte di Alarico: si compì in tal modo “per mano d'un barbaro la vendetta del mondo sulla grande dominatrice dei popoli”. Roma – sottolinea Boccardo – era ormai caduta, “la capitale stessa dell'impero e tutte le sue frontiere erano ormai violate: il nome romano, già terrore e venerazione del mondo, più non era che un segno di disprezzo e di degradazione”<sup>8</sup>. L'idea di Roma era però destinata a influire notevolmente sui futuri sviluppi della coscienza politica degli europei e degli italiani in particolare. Molti autori, come vedremo più avanti, sottolineeranno ampiamente il peso che quell'ideale avrebbe esercitato nel corso del Medioevo.

L'avvento del cristianesimo viene posto in evidenza, in alcuni testi, soprattutto per il suo ruolo nella distruzione del vecchio ordine. Altri mettono piuttosto l'accento sul fatto che esso si fece carico di quanto di meglio restava del mondo antico e lo mise in salvo dall'imminente crollo, tramandando un inestimabile patrimonio di civiltà: è l'in-

---

<sup>8</sup> Boccardo, *Manuale di storia* cit. (1861), I, p. 22.

interpretazione umanistica, quella che giudica più pesantemente le invasioni e rilancia il mito della classicità.

Infine, il terzo elemento del quadro è rappresentato dai germani. Costumi e usanze di quei popoli sono oggetto di commenti che ne mettono spesso in rilievo la genuinità rispetto alla corruzione imperante nel mondo romano. A volte vengono descritti riferendo direttamente le parole degli autori latini: queste citazioni, quasi d'obbligo nei testi più vecchi<sup>9</sup>, scompariranno in seguito; tuttavia permane a lungo un'impostazione di stampo tacitano nella rappresentazione dei popoli germanici. In particolare, vengono generalmente rammentati il valore e la dignità che essi attribuivano all'individuo, elementi che traspaiono dalla loro legislazione della quale viene spesso sottolineato come anche la donna godesse di grande considerazione.

La sintesi di questi tre elementi – Roma, il cristianesimo, i germani – come matrice della modernità è presentata da De Angeli in questi termini: l'antica Roma, la Roma imperiale, era l'essenza del paganesimo e perciò “incompatibile col cristianesimo”, nonostante l'omaggio formale di Costantino. Affinché la fede cristiana, “colla sublimità dei principii morali” potesse rigenerare la società, occorreva che l'impero scomparisse; “era necessario che le decrepite forze dei popoli degenerati venissero ringiovanite da nuova e robusta vitalità, e questa vitalità venne infusa al mondo romano dalle popolazioni germaniche”<sup>10</sup>. De Angeli mette a confronto la civiltà antica e quella che ne prende il posto sorgendo dalle sue ceneri. La nuova è segnata in particolare dal riconoscimento del valore dell'individuo, non più assorbito interamente nello stato: si aprono così nuovi campi all'attività umana, la società riconosce nella libertà il seme del progresso civile e morale che caratterizza il mondo moderno<sup>11</sup>.

Date queste premesse, la nascita di una nuova civiltà europea è generalmente ricostruita come un processo abbastanza lineare, nel quale si gettano le basi della futura società moderna. A livello interpretativo, il primo snodo che i manuali devono affrontare è quello della fusione di popoli e di culture. Il tema era stato affrontato da Balbo con estrema franchezza riguardo all'uso politico contemporaneo che la lettura di quelle congiunture storiche poteva offrire: il quarto libro del *Sommario*, dedicato a *L'età dei barbari* (476-774), si apriva infatti con un attacco non esplicito ma forte al *Primato* di Gioberti. Per Balbo, giustificare l'impero di Roma non poteva non condurre a una giustificazione del dominio esercitato dall'Austria nei confronti dell'Italia. Contro ogni forma di nazio-

---

9 Cfr. Ricotti, *Breve storia* cit. (1852), pp. 31-33.

10 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), pp. 13-14.

11 Ivi, pp. 26-29.

nalismo esasperato, in questo e in altri punti della sua opera Balbo ribadiva la convinzione della fondamentale unità della civiltà dell'Europa cristiana<sup>12</sup>.

Un tema direttamente connesso al precedente è quello del rinnovamento di energie che le popolazioni barbariche avrebbero introdotto nell'ormai esangue impero romano. La pubblicistica romantica aveva diffuso l'idea che la libertà e l'individualismo avessero avuto come culle le foreste germaniche. Una tesi accolta in sostanza dalla storiografia dottrinarica – si pensi a Guizot –, che però nella manualistica italiana non verrà mai accettata fino in fondo, anche se in pratica tutti gli autori sono inclini a giudicare le invasioni<sup>13</sup> come l'inevitabile e in fondo positivo rinsanguamento di un impero ormai travolto da una decadenza irrimediabile.

Riflettendo gli avanzamenti della ricerca, per quanto riguarda la società romana e i germani prima del 476 il volume di Galanti si pone come il manuale più esauriente fra quelli di fine Ottocento-primo Novecento, in controtendenza rispetto ai libri di testo dello stesso periodo, che tendono a ridurre considerevolmente il numero di pagine dedicato alle vicende che precedono l'invasione longobarda. D'altronde quel testo – un'opera di indubbio valore – è costellato da osservazioni che interpretano il Medioevo, nelle sue impalcature tanto concettuali quanto sociali e politiche, come conseguenza di quell'iniziale scontro tra civiltà e del successivo secolare processo di fusione.

La valutazione dei ruoli giocati nella genesi del mondo medievale dall'elemento germanico e da quello latino, ognuno portatore di un suo specifico retaggio, costituisce un tema cruciale che attraversa l'intera narrazione. I testi scolastici lo trattano con accenti diversi: in genere prevale però l'invito alla cautela, a non esagerare il peso specifico né dell'uno né dell'altro. Tutti i manuali che approfondiscono questo argomento ammettono effettivamente che ai germani si deve l'introduzione dei concetti di libertà politica e diritti individuali, ma poi in via conclusiva si osserva – come fa Comani – che “per costituire il diritto ed il governo moderno si dovette distruggere *molto più del Germanico che del Romano*. Riconosciamo dunque i loro meriti, ma senza esagerazioni”<sup>14</sup>.

Le modalità e i tempi con cui questo processo poté compiersi sono oggetto di forte interesse. Gli autori evidenziano come una delle peculiarità del Medioevo italiano trovi origine nella difficile fusione tra vinti e vincitori, foriera di pesanti conseguenze future.

---

12 L'idea di una circolarità della cultura e delle istituzioni all'interno della civiltà cristiana “tempera nel Balbo l'esclusivismo patriottico nazionale e produce alcuni importanti corollari nel campo politico”: tra questi, la convinzione che l'equilibrio tra le nazioni sia “la gran legge d'Europa”: Maturi, *Interpretazioni del Risorgimento* cit., pp. 128-129.

13 Che peraltro nessuno chiama con un nome diverso da questo, e men che mai migrazioni. Quello di *Völkerwanderung*, d'altronde, è un concetto elaborato nel XIX secolo in Germania con intenti non meno nazionalistici.

14 Comani, *Breve storia* cit. (1895), pp. 19-20 (corsivo dell'autore).

Semplificando un po' brutalmente, Boccardo postula una divisione nettissima: l'elemento romano, confinato nelle città, in cui risultava predominante, era totalmente scomparso dalle campagne<sup>15</sup>. Negli altri manuali questa stessa tesi viene riproposta in modo più sfumato e meno schematico. Nelle pagine che dedica alla civiltà germanica, anche Manfroni argomenta la tesi di una fusione molto tarda tra vinti e vincitori, facendo tuttavia ricorso anche a espressioni come la seguente: "i barbari presero stabile sede tra noi"<sup>16</sup>. La necessità di adottare un linguaggio comprensibile e semplice provoca talvolta nei libri di testo simili cortocircuiti esplicativi.

### *II.1.1 L'alba delle nazioni europee*

Nel momento in cui i testi si inoltrano nella ricostruzione fattuale, il peso delle ipoteche interpretative esposte nelle pagine introduttive diviene evidente, già a partire dall'esposizione dell'età dei regni romano-barbarici. L'Italia è ovviamente al centro della narrazione: l'atto con cui si apre il Medioevo è tradizionalmente la deposizione, da parte di Odoacre, dell'ultimo imperatore d'Occidente, Romolo Augustolo. A Odoacre Ricotti dedica un ampio profilo, che ribalta i giudizi negativi emessi su di lui e il disinteresse a lungo riservatogli. In seguito lo spazio si riduce, parallelamente all'affievolirsi della tendenza a emettere giudizi storici sugli 'italiani' illustri di ogni epoca. È indubbiamente il segno di un progresso: alle grandi individualità viene comunque riservato un ampio spazio, che si restringe invece per i personaggi minori, evitando di ridurre la narrazione a una galleria di medaglioni biografici.

Il breve regno di Odoacre terminò, notoriamente, con la sua uccisione a tradimento, voluta da Teodorico che a capo degli ostrogoti aveva invaso e conquistato l'Italia. In effetti, tanto per i meriti conseguiti nelle relazioni diplomatiche con gli altri stati quanto e più ancora per l'opera esercitata nel rafforzare l'amministrazione interna, i trentatré anni della dominazione ostrogota "furono pieni d'incivilimento e di gloria, né mai più l'Italia fu così unita dentro e rispettata al di fuori. Peccato che il fine non abbia corrisposto a' principii: sicché gli ultimi atti di Teodorico lascino sopra la sua memoria incerto il giudizio de' posteri!"<sup>17</sup>. Gli accenti su Teodorico e sui suoi rapporti con le popolazioni latine, prima buoni poi macchiati dalle persecuzioni, mutano con il tempo, pur restando ovviamente, in tutti i testi considerati, il nucleo centrale dell'esposizione della prima fase del periodo gotico in Italia e del giudizio su di essa.

---

15 Boccardo, *Manuale di storia* cit. (1861), I, pp. 67-68.

16 Manfroni, *Lezioni di storia* cit. (1905), p. 9.

17 Ivi, p. 43.

Naturalmente i motivi di interessi sono anche altri. Com'è noto, Teodorico e i goti erano stati vicini a conseguire ciò che in seguito fu ottenuto dai franchi, cioè l'unificazione del continente europeo; essi invece non vi riuscirono, perché – a differenza dei franchi che favorirono assimilazione e integrazione – continuavano a immaginare una società divisa su basi etniche. Nei manuali analizzati questa osservazione non compare – non era ancora un'acquisizione della storiografia –, salvo un'eccezione: l'interessante accenno contenuto nel manuale di Boccardo. Mentre in Italia, con la guerra gotica, terminava il regno degli ostrogoti, nel resto d'Europa sparivano contemporaneamente i regni fondati dai primi popoli germanici – visigoti, vandali, burgundi, gepidi – “per cedere il luogo a nuovi barbarici più durevoli Stati [cioè quelli dei franchi e dei longobardi]. La dominazione gotica in Italia non avea servito che ad affievolire la nazione ed a preparare la facile conquista alle più forti razze che vennero a soggiogarla. Facendo delle armi un privilegio pei Goti, e lasciando agli Italiani le professioni letterarie e industriali, Teodorico avea gettato i semi della loro comune schiavitù”<sup>18</sup>.

Anche secondo l'analisi di De Angeli, la fusione dell'elemento latino col germanico doveva risultare più difficile in Italia che altrove: in aggiunta agli errori di Teodorico, gli italiani erano infatti convinti che l'invasione dei barbari fosse un evento sì disastroso, ma transitorio, e che dovesse concludersi con il ristabilimento dell'ordine tradizionale<sup>19</sup>. Viene qui prefigurato il fatto che l'idea di Roma, l'idea imperiale, graverà come un'ipoteca sulla successiva storia d'Italia: un tasto battuto energicamente da quasi tutti gli autori scolastici.

Al di là di questi giudizi politici a volte abbastanza sofisticati, l'interesse per la figura di Teodorico – si pensi anche alla raffigurazione poetica datane da Carducci<sup>20</sup> – ruota attorno alla fase finale del suo regno: si intuisce l'importanza di un'esatta comprensione di quei fatti per arrivare a formulare un giudizio corretto sulla figura del re goto. È una vicenda che difficilmente poteva essere raccontata con toni neutri: le valutazioni esprimono prevalentemente biasimo o rimpianto. In certi casi, tuttavia, le forzature raggiungono vertici estremi: Severino Boezio può essere descritto, da De Angeli, come “l'ultimo grande rappresentante dell'antica coltura, ed insieme il primo martire della libertà italiana: il suo libro *Della consolazione della filosofia* è il primo documento di quella letteratura propria all'Italia, il cui ultimo fiore sono state le *Prigioni* di Silvio Pellico”<sup>21</sup>. Le testimonianze dei martiri per la patria appaiono qui come una sorta di cifra peculiare delle lettere italiane.

18 Boccardo, *Manuale di storia* cit. (1861), I, pp. 30-31.

19 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 47.

20 G. Carducci, *La leggenda di Teodorico*, in *Rime nuove*, Libro VI, Bologna, Zanichelli, 1906, pp. 694-697.

21 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 47.

## II.1.2 L'Occidente e l'«altro»: Islam e Bisanzio

Apriamo ora una parentesi su un capitolo di storia medievale – quello dedicato al mondo islamico e al mondo bizantino – che ottiene nei manuali uno spazio non trascurabile. Il carattere costitutivo della civiltà araba, sia per Boccardo sia per Ricotti, due dei primi autori di testi scolastici, è il fatalismo: un concetto, questo, destinato a larga fortuna, ancora duratura nei manuali del primo '900<sup>22</sup>. Galanti, dopo aver osservato che l'Islam sorse non a caso nel vicino Oriente, vera e propria “*patria delle religioni*”<sup>23</sup>, afferma che la civiltà islamica, dopo un'epoca sfavillante, decadde senza più risorgere perché coltivava in sé il germe della propria decadenza, contenuto nelle stesse leggi coraniche<sup>24</sup>. Ancora meno positivo è il giudizio espresso in precedenza da Cantù:

Il Corano fu un progresso tra il popolo per cui fu dettato: di fuori portò stragi, ruina dell'antica civiltà, scomposizione della famiglia, abolizione dell'arte, rallentamento alla diffusione del cristianesimo e del diritto romano: l'Asia tornò barbara come l'Africa; l'Europa ebbe sempre a lottare per salvare la libertà e l'incivilimento della croce dalla furia fatalistica di costoro, barbari ancora nella più bella parte d'Europa<sup>25</sup>.

Il mondo bizantino è visto come ‘altro’ rispetto a quello medievale occidentale, nella stessa misura del mondo arabo. La cosa non stupisce se si pensa al disprezzo solitamente dimostrato nei confronti di quella civiltà e dei suoi popoli, dipinti come vili e spiritualmente incancreniti. Lo storico tedesco Christoph Keller (Cellarius), noto per essere stato il primo a proporre la definizione di Medioevo, aveva collegato strettamente tale nozione alla vicenda orientale. Egli ne fissava i limiti cronologici tra l'età di Costantino e il 1453, ossia tra la fondazione e la caduta dell'impero d'Oriente<sup>26</sup>. Questo precedente non fu però seguito e la percezione del Medioevo come di un'epoca esclusivamente riferibile alla civiltà occidentale – una percezione che si definisce in modo sempre più chiaro nel corso della

---

22 Ricotti inoltre si mostrava per certi versi determinista: gli arabi erano nomadi “così come il suolo li domanda”: *Breve storia* cit. (1852), p. 96. La sua formazione culturale includeva del resto la geografia (era addirittura autore di un testo scolastico di tale disciplina). Anche nella *Breve storia d'Europa* Ricotti descrisse con grande accuratezza le caratteristiche fisiche dei luoghi teatro delle vicende storiche. Ciò non dipese dai programmi ministeriali ma dalla sua personale competenza in campo geografico.

23 Il corsivo è dell'autore, il quale osserva inoltre che “i popoli dell'Oriente furono sempre avidi di novità religiose e consumarono in esse tutta l'attività del loro spirito”: Galanti, *Manuale di Storia* cit. (1904), p. 105.

24 Ivi, p. 109. Lo stesso concetto appare in Rondoni: le popolazioni islamiche cadono nell'inerzia a causa del fatalismo delle loro dottrine, secondo le quali il destino di ciascuno è scritto e imm modificabile: Rondoni, *Disegno di Storia del Medio Evo* cit. (1905), p. 143.

25 Cantù, *Compendio* cit. (1874), p. 281.

26 Christoph Keller (1638-1707) pubblicò quest'opera a Halle nel 1688 con il titolo *Historia medii aevi a Costantino magno usque ad Constantinopolim a Turcis captam*.



modernità – ha preso il sopravvento in maniera a tutt’oggi pressoché definitiva. Nei testi scolastici analizzati<sup>27</sup> viene illustrata un’idea di Medioevo come esperienza storica peculiare dell’Occidente, seguendo le linee espressamente proposte dai programmi ministeriali.

Alcuni giudizi sulla storia bizantina, per esempio quelli di De Angeli, sono molto netti: fin dall’inizio, cioè con la sua fondazione da parte di Costantino, la vicenda dell’impero d’Oriente porta su di sé i tratti più negativi. Costantino è dipinto come un sovrano freddo e calcolatore, macchiatosi di molte azioni delittuose, a cui invano “gli scrittori ecclesiastici” hanno cercato di far avere un posto d’onore nella storia. Tra le sue colpe, l’aver abbandonato Roma: “La città dei sette colli era stata la patria della libertà, Costantinopoli fu la culla della servitù: quivi nacquero i dogmi dell’obbedienza passiva alla Chiesa e allo stato”<sup>28</sup>. Di più: “L’impero d’Oriente fu di grave ostacolo al vero sviluppo della nuova religione, appunto perché, pur riconoscendo la legge di Cristo, rappresentava in certo qual modo l’antico impero romano, e quindi il dispotismo anche in materia di religione”. A Bisanzio l’effetto rigeneratore del cristianesimo non poté dunque aver luogo<sup>29</sup>.

Negli autori più recenti – tra i primi vi è Rinaudo<sup>30</sup> – si nota però una tendenza a ridimensionare giudizi così liquidatori. Galanti, con maggior convinzione, attenua ulteriormente la tradizionale condanna nei confronti della storia bizantina, ricordando che si trattò sì di una decadenza, ma certo non repentina, e comunque costellata da momenti e figure di vera grandezza<sup>31</sup>. La rivalutazione di Bisanzio è ancora più accentuata in Savelli: privo di una fondamentale unità, “mosaico” di lingue e di etnie, l’impero d’Oriente non sarebbe durato così a lungo senza i tre pilastri ereditati dalla tradizione romana: l’esercito, la diplomazia, la burocrazia. Quest’ultima fu efficiente, “parsimoniosa ed abile”, seppe temperare l’eccessivo fiscalismo e funse da freno nei confronti del potere imperiale quando i sovrani si rivelarono pessimi regnanti<sup>32</sup>.

Lo spazio più ampio riservato nei manuali a Bisanzio, nell’arco del suo millennio di storia – in pratica coincidente, come si è detto, con la durata del Medioevo stesso –, è quello relativo all’epoca di Giustiniano, sia per la rilevanza della sua figura sia perché si riconnette direttamente alla storia d’Italia a causa delle guerre gotiche. In seguito vi si ritorna solo se vi è concomitanza con le vicende di cui gli stati occidentali sono protagonisti – è il caso delle crociate – oppure in paragrafi riassuntivi, alla fine delle principali scansioni temporali. Sono paragrafi generalmente intitolati alla cultura bizantina, che di

27 Cfr. per esempio Comani, *Breve storia* cit. (1895), *Introduzione*.

28 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), pp. 15-16.

29 Ivi, p. 13.

30 Rinaudo, *Storia* cit. (1892), p. 172.

31 Galanti, *Manuale di Storia* cit. (1904), pp. 56-57.

32 Savelli, *Manuale di storia* cit. (1912), p. 80.

solito seguono o precedono immediatamente un analogo paragrafo sulla civiltà araba del medesimo periodo: ciò rende bene l'idea che si aveva – e si trasmetteva – riguardo al mondo orientale, considerato “immobile” e “senza storia”. L'esclusione dai libri di testo del corso liceale di altre civiltà extraeuropee, come Cina e India, mai menzionate dai programmi ministeriali, conferma il radicamento di tale idea, fatta propria per esempio da Ranke e, ancor prima, da Montesquieu. Aspettative diverse sarebbero senz'altro incongrue né occorre ricordare che l'eurocentrismo non era, nell'Ottocento, appannaggio solo delle scienze storiche. Esistevano naturalmente anche ragioni più semplici, legate alla filosofia editoriale propria di opere come i manuali scolastici, ai quali non competeva di innovare: uno spazio significativo per la storia di altri popoli e altri continenti si aveva solo in compendi tratti da opere di carattere enciclopedico, come la *Storia universale* di Cantù.

Al termine delle guerre gotiche, la storia dell'Italia medievale entrava in una fase che suscitò lo scontro forse più aspro nel dibattito storiografico italiano nella prima metà dell'Ottocento e che, pur affievolendosi nella seconda metà, continuò a occupare nella manualistica uno spazio importante: i due secoli del regno longobardo in Italia.

## II.2. I longobardi: tra querelle storiografica e uso politico della storia

Il ruolo dei longobardi nella storia italiana rappresentò nel XIX secolo uno dei più rilevanti casi di polemica storiografica. Non si può non ripercorrere qui, seppur per sommi capi, le tracce di quella controversia. L'esegesi di fonti estremamente lacunose – in particolare “due disputatissimi luoghi di Paolo Diacono”, che “ebbero altrettanti commenti [*sic*] quanto qualsiasi più pregnante passo dei Vangeli e delle Epistole”<sup>33</sup> – favorì un dibattito che non ebbe soltanto risvolti eruditi. Da un lato, la dominazione longobarda in Italia suggeriva un immediato paragone con l'abborrito predominio austriaco; dall'altro, l'ostilità dei papi verso i longobardi – di cui si rimpiangeva che non avessero portato a termine l'unificazione territoriale –, culminata con la chiamata dei franchi, confermava la tesi machiavelliana che vedeva nel papato la causa della divisione politica della penisola, prefigurando le successive discese di eserciti stranieri in Italia e la conseguente perdita dell'indipendenza.

La controversia fu aperta nel 1822 da Manzoni con il *Discorso sopra alcuni punti della storia longobardica in Italia*, nel quale l'autore dei *Promessi Sposi* rigettava la linea interpretativa filolongobarda che nel Settecento aveva dominato, seppur in maniera non esclusiva, da Muratori a Giannone, riproponendo la questione – alla quale dava risposta

---

33 Croce, *Storia della storiografia italiana nel secolo decimonono* cit., vol. I, p. 130.

negativa – della libertà personale dei romani dopo la conquista<sup>34</sup>. Questa sollecitazione aprì un intenso dibattito, che presto si nutrì di nuovi spunti. Due argomenti come la dominazione longobarda e le vicende dell'età comunale, uniti da nessi fortissimi alle rivendicazioni patriottiche che i manuali veicolavano nella scuola italiana del secondo Ottocento, erano a loro volta strettamente legati. L'ammissione di una radicale frattura causata dall'invasione del 568, a seguito della quale gli ordinamenti municipali romani sarebbero irrimediabilmente scomparsi, costringeva infatti a rinunciare al vanto dell'italianità delle libertà comunali<sup>35</sup>. Al contrario, accettare la tesi della continuità del municipio romano nel comune significava dover riconoscere che la rottura storica determinata dai longobardi non era stata così netta. Tra le prime e più autorevoli voci che animarono tale dibattito vi fu quella di Carlo Troya, il quale optò decisamente per un'interpretazione delle fonti in chiave anticontinuitista e antifusionista. Il tema del rapporto tra vincitori e vinti all'origine della moderna società europea era egemone anche nel coevo dibattito storiografico continentale: si pensi alla lezione di storici liberali come Thierry e Guizot o al contributo del fondatore della scuola storica nel campo del diritto, Friedrich Karl von Savigny. Una rielaborazione che tenesse conto di questi apporti, meditata anche tramite un significativo scambio epistolare con Troya, fu proposta da Balbo, con una serie di oscillazioni: nel *Sommario*, che qui più ci interessa, il precedente approccio fusionista venne assai mitigato<sup>36</sup>.

La 'questione longobarda' ebbe nell'Ottocento una parabola ben individuabile. Nel periodo 1822-1850 "è compito quasi disperato trovare, fra gli storici italiani, chi non si sia occupato, non si occupi, non intenda occuparsi" di tale tematica<sup>37</sup>; nella seconda metà del secolo, pur rimanendo viva nella cultura storica italiana, la questione andò incontro a un considerevole attenuarsi del fervore delle ricerche, condotte principalmente nell'ambito specialistico della storia del diritto. L'interesse andò altresì spostandosi, con l'emergere del sociologismo positivisticò, verso una prospettiva meno politica e più 'scientifica', attenta al problema dell'etnogenesi analizzata sul lungo periodo: un tema

---

34 Cfr. A. M. Banti, *Le invasioni barbariche e le origini delle nazioni*, in A. M. Banti, R. Bizzocchi (a cura di), *Immagini della nazione nell'Italia del Risorgimento*, Roma, Carocci, 2002, pp. 21-44.

35 E. Artifoni, *Ideologia e memoria locale nella storiografia italiana sui Longobardi*, in C. Bertelli, G. P. Brogiolo (a cura di), *Il futuro dei Longobardi. L'Italia e la costruzione dell'Europa di Carlo Magno. Saggi*, Ginevra-Milano, Skira, 2000, p. 220.

36 Balbo, *Sommario* cit., p. 437. Cfr. E. Artifoni, *Il Medioevo nel Romanticismo. Forme della storiografia tra Sette e Ottocento*, in G. Cavallo, C. Leonardi, E. Menestò (a cura di), *Lo spazio letterario del Medioevo. I. Il medioevo latino*, vol. IV, *L'attualizzazione del testo*, Roma, Salerno, 1997, pp. 175-221.

37 G. Falco, *La questione longobarda e la moderna storiografia italiana*, in *Atti del I Congresso internazionale di studi longobardi*, Spoleto, CISAM, 1952, cit. in P. Delogu, *Longobardi e bizantini in Italia*, in Tranfaglia, Firpo (a cura di), *La Storia. I grandi problemi dal Medioevo all'età contemporanea* cit., p. 146.

ampiamente dibattuto, dai contributi villariani fino alle tesi, contrapposte, di Gioacchino Volpe e di Carlo Cipolla<sup>38</sup>.

Nei manuali scolastici, benché la questione conservasse un certo rilievo, si riscontra analogamente un mutamento ben percepibile: l'abbassamento dei toni nei riguardi di un tema che non suscitava più accesi confronti ideologici. Questo scarto è evidente nell'ultimo decennio del XIX secolo, quando Comani sottolinea esplicitamente come le prese di posizione a favore o contro i longobardi da parte degli storici fossero state spesso legate a motivi politici:

Ai giorni nostri (è necessario notarlo) i Longobardi hanno avuto lodatori e denigratori esagerati, non già per amore della verità storica, bensì per spirito di partito, cioè per difendere od accusare i Papi loro nemici. Ora è dovere di essere più equi. I Longobardi erano un popolo forte e bellicoso, i loro Re palesano a volte nelle leggi e negli ordinamenti civili maggior sapienza giuridica degli altri barbari; ma il modo nel quale sorse il loro regno, lo spirito d'individualismo portato con sé dai conquistatori, la stessa conversione al cattolicesimo per cui divenne loro difficile la conquista di Roma (non convenendo loro d'inimicarsi il pontefice), il troppo tardo e lento ravvicinamento tra i dominatori ed i vinti, tutto concorse a rendere il loro stato così debole e disordinato<sup>39</sup>.

La condizione dei vinti è esplicitamente affrontata da buona parte dei compendiatori: tanto da Ricotti, che si appoggia agli studi di Troya<sup>40</sup>, quanto da Manfroni, il quale ricorda come su questo argomento vi fosse stato proprio nel corso del XIX secolo un grande dibattito storiografico<sup>41</sup>. La conclusione raggiunta da entrambi i manuali – le cui date di pubblicazione sono separate da circa un cinquantennio – è che le stirpi romane, alle quali vennero sottratti un terzo delle terre e il godimento dei diritti politici, conservarono la libertà personale, l'uso delle proprie leggi e un proprio giudice nella persona del vescovo. La legislazione longobarda, caratterizzata dal rispetto verso la donna e dal forte sentimento della libertà individuale, è giudicata generalmente come la più completa e per certi versi la migliore fra quelle dei popoli germanici<sup>42</sup>.

Anche l'ordinamento politico longobardo è un argomento ampiamente discusso. Secondo De Angeli, il difetto principale del sistema risiedeva nel rapporto tra i detentori del potere, re e duchi, che indebolì entrambi: da un lato la mancanza di una monarchia

---

38 Su questo tema cfr. S. Gasparri, *Prima delle nazioni. Popoli, etnie e regni fra antichità e Medioevo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1997.

39 Comani, *Breve storia* cit. (1895), p. 65.

40 Ricotti, *Breve storia* cit. (1852), p. 66.

41 Manfroni, *Lezioni di storia* cit. (1905), p. 35.

42 Cfr in particolare De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 67 e Comani, *Breve storia* cit. (1895), p. 65.

forte, dall'altro di un'aristocrazia di sangue e non elettiva, che garantisse a sua volta la stabilità politica. Ciò "riuscì fatalissimo all'Italia", perché impedì che venisse riunita in un solo regno<sup>43</sup>.

L'accusa di non aver unificato l'Italia è ripetuta costantemente da tutti i testi. Le occasioni favorevoli furono due: nella fase iniziale della conquista e al tempo di Liutprando. La prima non fu colta, spiega Galanti<sup>44</sup>, perché i longobardi non lo ritennero necessario, bastando le terre già conquistate all'esiguità del loro numero. La seconda, verificatasi in coincidenza con le lotte iconoclastiche, è oggetto di interpretazioni più oscillanti. Un episodio apparentemente di scarso rilievo, il dono della città di Sutri nel 728 da parte di Liutprando a papa Gregorio III, segna un fatto radicalmente nuovo: la nascita del potere temporale della chiesa. Fu un grave errore politico, secondo Manfroni, che si rivelò fatale per lo stato longobardo, poiché i papi, divenuti sovrani temporali, tentarono naturalmente di sottrarsi a ogni autorità superiore<sup>45</sup>. Il giudizio di Comani è invece assai diverso: Liutprando "*fu certamente il maggior principe che i Longobardi abbiano avuto*. I posteri giudicarono che si mostrasse debole e incerto nella sua condotta verso i Papi; ma forse non considerarono invece che in quel labirinto, che era la politica italiana di quel tempo, seppe camminare con prudenza, ottenendo i successi possibili" con le forze di cui disponeva, limitate a causa di duchi riottosi e infidi<sup>46</sup>. È più complessa anche la lettura data da Galanti, il quale rammenta che la donazione di Sutri segnò solo l'inizio del dominio territoriale, in quanto i papi esercitavano già da lungo tempo una supremazia politica di fatto nel ducato romano<sup>47</sup>. A sua volta Savelli afferma che non va esagerata l'importanza della donazione del 728, prendendola come data di fondazione dello stato pontificio, il quale invece sorse e si stabilì lentamente nel corso del successivo cinquantennio. Nel 774 lo Stato della Chiesa era ormai un fatto e, benché a lungo esercitasse una sovranità più che altro nominale su gran parte dei territori che lo formavano, la sua presenza "fu una delle cause principali che impedirono l'unificazione italiana, come acutamente riconobbe Niccolò Machiavelli"<sup>48</sup>.

Con il tempo, neppure la chiamata di Pipino il Breve da parte di Stefano II suscita la consueta indignazione. Cadono dunque nella maggior parte dei manuali gli anatemi a lungo scagliati contro la chiamata dei franchi da parte del pontefice, d'altronde ancora giudicata l'inizio di un "fatale sistema" da Manfroni che condanna l'atteggiamento tenuto dai papi verso gli ultimi re longobardi sottolineando, come avviene anche in altri

43 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 66.

44 Galanti, *Manuale di Storia* cit. (1904), p. 90.

45 Manfroni, *Lezioni di storia* cit. (1905), p. 53.

46 Comani, *Breve storia* cit. (1895), p. 79 (corsivo dell'autore).

47 Galanti, *Breve storia* cit. (1904), p. 113. Cfr. anche Comani, *Breve storia* cit. (1895), p. 74, nota 1.

48 Savelli, *Breve storia* cit. (1912), p. 159.

testi, l'esagerazione o la falsità delle accuse presenti nei documenti di parte pontificia<sup>49</sup>. Al biasimo verso i pontefici – particolarmente energico nelle pagine di De Angeli<sup>50</sup> – non si accompagna peraltro mai quello rivolto ai franchi invasori. Si può forse pensare che dietro a questa omissione si celasse una riserva mentale: i loro discendenti – secondo la logica nazionale che presiede a molti di questi giudizi storici pensati e scritti a ridosso del Risorgimento – avevano recentemente dato un contributo politico-diplomatico e militare decisivo alla causa italiana. Per esempio Schiaparelli, citando un passo di Balbo (“un'opinione la quale vituperasse in ogni caso queste chiamate di stranieri contra stranieri, sarebbe certo opinione molto imprudente, molto impolitica, molto improvida per li casi futuri”: Età IV, § 18), ricordava come fosse stato al contrario provvidenziale l'intervento della Francia di Napoleone III nel 1859<sup>51</sup>.

Altri autori si spingono fino a tentare di individuare, in questa fase della storia italiana, le espressioni del sentimento patriottico e la natura stessa del genio nazionale. L'idea, presente nel manuale di De Angeli, che la dominazione straniera avesse ritemperato il carattere degli italiani compare anche nel testo di Zalla, il quale espone analoghe opinioni, ricavate da Heinrich Leo, riguardanti le condizioni morali dei vinti sotto il dominio dei longobardi<sup>52</sup>. Si tratta di osservazioni dettate probabilmente dalle particolari condizioni storiche vissute dagli autori, diretti testimoni delle vicende dell'unificazione italiana realizzatasi, appunto, superando gli ostacoli imposti da secolari influenze e predomini stranieri, e destinate perciò a scomparire dai manuali dei decenni successivi. Una valutazione opposta, che appare di frequente nelle pagine dei testi più vicini cronologicamente all'epopea risorgimentale, pone l'accento sullo spirito di insofferenza degli italiani, che li spinse da lì in avanti – per usare le parole di De Angeli – “a tenersi in continua agitazione tra i due padroni” che si disputavano il potere, eredità da imputare appunto ai secoli longobardi<sup>53</sup>. In realtà era stato Carlo Denina, esaminando nelle *Rivoluzioni d'Italia* le condizioni politiche della penisola, a evidenziarne come uno dei caratteri fondamentali “l'avversione contro chiunque volesse «tendere alla monarchia universale d'Italia»: già

---

49 Manfroni, *Lezioni di storia* cit. (1905), p. 45. Amedeo Crivellucci fu il più autorevole sostenitore della tesi secondo cui i longobardi, potenziali unificatori dell'Italia, furono vittime di un'opera di diffamazione da parte dei pontefici. La sua polemica con Louis Duchesne, probabilmente uno degli ultimi momenti di scontro – storiografico e civile – su una materia a lungo incandescente, è ricostruita in R. Manselli, *Duchesne storico di fronte ai longobardi: la polemica con Amedeo Crivellucci*, in *Monseigneur Duchesne et son temps*, actes du colloque, 23-25 mai 1973, Rome, École Française de Rome, 1975, pp. 49-59. Cfr., per ulteriori interpretazioni, Galanti, *Manuale di Storia* cit. (1904), pp. 117-118; Rondoni, *Disegno di Storia del Medio Evo* cit. (1905), pp. 126-128.

50 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 104.

51 Schiaparelli, *Compendio di storia* cit. (1863), p. 48, nota 1.

52 Ivi, p. 106; Zalla, *Il medio evo* cit. (1874), p. 162.

53 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 106

Liutprando da Cremona aveva notato «che gli Italiani volevano aver sempre due padroni, a fine di raffrenar uno col timore dell'altro, e non soggiacere ad alcuno»; e a questa tendenza gli Italiani si mantennero costantemente fedeli<sup>54</sup>. Non a caso, questo passo di Denina venne ripreso alla lettera anche da Schiaparelli come esempio negativo della natura degli italiani<sup>55</sup>.

### *II.3. Roma, la Chiesa, l'Impero*

La periodizzazione proposta nella maggior parte dei manuali per questa epoca della storia d'Italia va dal 774 al 1073 (o al 1152): l'esempio del *Sommario* di Balbo si era probabilmente rivelato decisivo in tal senso. La storia racchiusa tra i due estremi cronologici testé citati può essere sintetizzata, ricostruendo le linee interpretative offerte dalla manualistica, nei seguenti termini: da un'Italia in gran parte unita, ma oppressa da una stirpe straniera, a un'Italia libera e prospera, ma pronta a dividersi tra mille campanili. Su di essa incombe, come una spada di Damocle, la soggezione all'impero, una delle primarie ragioni della mancata unificazione.

#### *II.3.1 Imperium e sacerdotium nell'età carolingia*

Il fondatore del Sacro Romano Impero è raffigurato da molti autori quasi come l'incarnazione del perfetto principe, soprattutto per la sua opera di legislatore. Personaggi del rilievo di Carlo Magno rischiano ovviamente di diventare oggetto di semplificazioni e forzature, quando non di vere e proprie strumentalizzazioni. In certi manuali odierni si coglie addirittura la tendenza a farne un precursore dell'Unione Europea<sup>56</sup>. Nei testi del periodo considerato il giudizio ruota principalmente attorno a un fatto specifico, gravido di conseguenze soprattutto per l'Italia: l'aver richiamato in vita l'idea imperiale. La creazione del Sacro Romano Impero rappresenta uno snodo cruciale in rapporto ai destini futuri della nazione italiana. La conquista franca ebbe infatti pesanti conseguenze per la nostra penisola: la tesi sostenuta in numerosi manuali è che Carlo Magno lasciò una funesta eredità all'Italia, in particolare a causa della sua elezione a imperatore.

<sup>54</sup> Maturi, *Interpretazioni del Risorgimento* cit., p. 29.

<sup>55</sup> Schiaparelli, *Compendio di storia* cit. (1863), p. 48.

<sup>56</sup> L. Cajani, *L'immagine dell'Europa nei manuali di storia, di geografia e di educazione civica per la scuola media dell'obbligo in Italia*, in F. Pingel et al., *L'immagine dell'Europa nei manuali scolastici di Germania, Francia, Spagna, Gran Bretagna e Italia*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 1994, pp. 413-415.

A parere di De Angeli, l'incoronazione del Natale dell'800 "è il momento più importante per lo sviluppo storico del medio evo": l'impero assurgeva infatti a motore della storia medievale. A suo avviso, esso nasceva in contrapposizione all'impero antico, nel quale il dispotismo del principe non conosceva le limitazioni esercitate dall'assemblea secondo le costituzioni germaniche, il potere secolare assorbiva totalmente quello religioso, e il carattere municipale dominava senza considerazione alcuna per le nazionalità<sup>57</sup>.

La successiva dissoluzione dell'impero carolingio segnò l'inizio dell'età feudale, associata generalmente ad anarchia, violenza e frantumazione del quadro politico. Le lotte per la supremazia, sorte fra papato e impero, furono causa di guerre che devastarono l'Italia e ne resero impossibile l'unificazione. Tale responsabilità è causa di aspri biasimi nei confronti del sovrano carolingio (pur senza inficiare il generale apprezzamento nei confronti della sua azione) e dei suoi successori, rintracciabili nei manuali più vicini alla fase risorgimentale e che andranno – benché lentamente – attenuandosi in seguito. Così nelle parole di Ricotti: "Cento quindici anni durò quivi adunque la dominazione franca, la quale aveva trovato l'Italia unita e forte, e invece lasciolla divisa e corrotta, dopo avervi introdotto tre gravissime novità, cioè il potere temporale della Chiesa, l'imperio e il vassallaggio"<sup>58</sup>. In queste tre realtà di lungo periodo, Ricotti dunque identifica il fondamentale lascito dell'età carolingia.

Il tema dell'idea imperiale e della sua concreta ripercussione sulle vicende politiche europee, con particolare riguardo ovviamente all'Italia, si dispiega nei libri di testo secondo due direttrici. La prima individua la più vistosa crepa nell'edificio politico fondato da Carlo Magno in una grave contraddizione insita al suo interno: il rapporto non chiarito tra *sacerdotium* e *imperium*, che doveva necessariamente – questa è l'interpretazione dominante – giungere a uno sbocco conflittuale. Lo scontro tra potere secolare e potere religioso era implicito fin dal sorgere stesso dell'impero: nel quadro dei rapporti totalmente nuovi che si erano instaurati, il diritto dello stato e quello della chiesa avrebbero finito per entrare in contrasto<sup>59</sup>.

La seconda direttrice percorre invece un tragitto diverso, non meno ricco di implicazioni e richiami all'attualità. Al pari della precedente, si presta a ricostruzioni di lunghissimo periodo che individuano nell'impero le cause remote di momenti storici successivi. Più esattamente, esso viene inquadrato come una fase transitoria nello sviluppo delle nazionalità. Un episodio-chiave è rappresentato dalle guerre contro i sassoni, di cui De Angeli mette in luce le conseguenze a lungo termine. Si tratta di una tesi interessante, che va letta come preparazione ai successivi discorsi sulle 'nazionalità' e sul loro

---

57 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), pp. 111-112.

58 Ricotti, *Breve storia* cit. (1852), p. 105. Cfr. De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 121.

59 Rinaudo, *Storia* cit. (1892), pp. 84, 96.



difficile rapporto con una forma di statualità sovranazionale come quella dell'impero. Quello sassone, spiega De Angeli, è un popolo che seppur barbaro merita di essere ammirato per il coraggio con cui difese se stesso e la propria indipendenza. Sebbene vi fossero valide ragioni politiche per assoggettarlo, ciò alla fine si rivelò un errore e fu tra le cause della dissoluzione dell'impero carolingio, "giacché l'elemento germanico puro divenne assai più forte del romano, ed ebbe uno sviluppo suo particolare in opposizione a quello delle popolazioni gallo-franche ed italo-longobarde. Dal che ne conseguì poi l'assoluta necessità di addivenire alla divisione di Verdun, alla reazione cioè della politica di Carlo Magno"<sup>60</sup>.

Nella ricostruzione offerta dai manuali, questo evento rappresenta una svolta cruciale fortemente sottolineata. La dissoluzione dell'impero carolingio segna la nascita ufficiale delle nazioni europee: essa porta con sé "i germi di un ordine vero", ossia la "restaurazione delle varie nazionalità"<sup>61</sup>. Alla morte di Carlo, per l'incapacità dei successori – ma anche, ovviamente, a causa delle invasioni di Normanni, Saraceni, Ungheri –, l'impero si disfece e "le nazioni compresse rimbalzarono scomponendo l'unità"<sup>62</sup>.

Pur senza condannare l'intera età carolingia – le cui realizzazioni positive vengono anzi esaltate –, l'idea di impero non può che essere rifiutata in quanto profondamente estranea all'orizzonte culturale dei singoli autori. È molto netto il ripudio di un sistema politico che nega alle singole nazioni un autonomo sviluppo. I libri di testo, già a partire dallo stesso Balbo, sottolineano in particolare il peso di Roma come modello e fonte di ispirazione per quell'idea di impero che rappresentò per tutto il Medioevo un'aspirazione potentissima, costantemente alimentata mentre le condizioni politiche la allontanavano sempre di più da una concreta realizzazione. "Ogni ideale di pace, d'ordine, di giustizia si rappresentò col nome di Roma e dell'Impero", osserva Comani; ma nella loro immaginazione gli uomini del Medioevo si ingannavano, "scambiando le ombre con cose salde"<sup>63</sup>.

Sviluppando ulteriormente questa linea interpretativa, una presunta "unità della storia d'Italia" poté trovare la sua giustificazione in Roma; anzi, Roma è l'Italia stessa, che essa ha unificato. Non soltanto per Balbo, Roma è il presupposto della nascita di una coscienza nazionale italiana. Sulla linea del rapporto impero-nazioni non va però trascurato

<sup>60</sup> De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 108. Questo tema è ulteriormente sviluppato dallo stesso autore nei paragrafi successivi: v. p. 129 e p. 147.

<sup>61</sup> Boccardo, *Manuale di storia* cit. (1861), I, p. 78: cfr. con De Angeli per il quale, dopo l'888, si assiste alla "ricostituzione" delle nazionalità, "comprese fino allora nel ferreo meccanismo dell'impero": De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 140

<sup>62</sup> Cantù, *Compendio* cit. (1874), pp. 300-301: significativa l'assonanza con la metafora usata da De Angeli e citata nella nota precedente.

<sup>63</sup> Comani, *Breve storia* cit. (1895), p. 28.

rato, sull'opposto versante, il lascito dell'idea settecentesca dei popoli italici sottomessi da Roma, la quale era responsabile di averne spezzato le fiorenti civiltà. È l'*antiquissima Italarum sapientia* di Vico, che trova voce nelle *Rivoluzioni d'Italia* di Denina, che Vincenzo Cuoco riprende nel *Platone in Italia*, per venire poi richiamata da Sismondi, il quale, nelle pagine introduttive alla *Storia delle repubbliche italiane*, muovendo da una prospettiva federale, ne proietta l'immagine sulle civiltà italiche preromane. Questo ampio dibattito storiografico non fu ovviamente privo di ripercussioni nel campo della manualistica scolastica: per diversi testi di storia romana di orientamento cattolico, i popoli d'Italia furono vittime della conquista romana, che aveva sottomesso molte "nazionalità" fiorenti<sup>64</sup>. Tale interpretazione storiografica fu ridimensionata grazie appunto all'opera di Cesare Balbo, quindi finì in sordina per essere poi totalmente capovolta a fine secolo, quando iniziò a risvegliarsi il mito della missione imperiale di Roma<sup>65</sup>.

### II.3.2 Il feudalesimo e la nascita dell'identità nazionale

L'idea di nazione diventa sempre più una stella polare per i libri di testo quando la trattazione si inoltra nel Medioevo. Poiché l'intera ricostruzione storica è impostata giocando la carta della nazionalità, e di conseguenza si fonda sui concetti di genesi e di sviluppo del sentimento nazionale, il rischio dell'anacronismo è evidente. Ciò diviene palese nella ricostruzione di numerose vicende, nelle quali il concetto di "sentimento nazionale" viene esplicitamente tematizzato, a partire dal periodo del Regno d'Italia indipendente (888-961).

"Pessima età", "schifosa tenzone", "orribili miserie", "epoca di peggior nequizia e di più doloroso avvilitamento", "universale corruzione": tale è il linguaggio adottato da Boccardo per raccontare "quel vergognoso periodo degli annali nostri" che corrisponde all'epoca dei primi re italici fino alla *renovatio imperii* ottoniana, periodo contrassegnato da disordine e decadenza tali da essere "increscioso a narrarsi"<sup>66</sup>.

Una figura oggi assai sbiadita come quella di Berengario I, primo sovrano a portare la corona del Regno d'Italia, fu invece, nel periodo risorgimentale, al centro di un intenso interesse che si riverbera nei manuali coevi. Ripensato in chiave attualizzante, il suo regno, caratterizzato da gravi contrasti interni, appare come un'epitome di quelle discor-

64 Cfr. F. Bartolini, *Roma nella scuola degli italiani. L'idea della città nei manuali di storia tra 1870 e 1914*, "Dimensioni e problemi della ricerca storica", 1, 1996, pp. 127-162.

65 L'evoluzione secolare del giudizio su questo problema è delineata in S. Roda, *Profilo di storia romana*, Roma, Carocci, 2001, p. 143 sgg. Più in generale su questo argomento cfr. A. Giardina, A. Vauchez, *Il mito di Roma*, Bari-Roma, Laterza, 2000.

66 Boccardo, *Manuale di storia* cit. (1861), I, pp. 90-97.

die che, secondo gli autori di buona parte dei testi, furono per l'Italia la vera causa della perdita dell'indipendenza. Nella storiografia risorgimentale i giudizi sulla sua figura sono contrastanti: Schiaparelli, il quale ricorda che in quest'uomo "alcuni moderni cercarono e cercano con poco fondamento un eroe dell'indipendenza italiana", lo considera sovrano "indegno" della sua corona<sup>67</sup>. Era invece un principe dotato di ottime qualità, sottolinea Ricotti; purtroppo i grandi che lo avevano eletto gli opposero ben presto un avversario, Guido di Spoleto, per potersi destreggiare tra i due. I rivali cercarono alleati fuori dall'Italia e Berengario fece addirittura omaggio feudale al re tedesco Arnolfo: "Così di proprio capo, senza consultar l'assemblea del regno, rese dipendente verso la Germania quella corona, che libera gli era stata affidata dal voto de' principi di Pavia". Fu questa una grave colpa di Berengario, di cui tuttavia egli non era unico responsabile: "Fu questo un primo e fatal frutto delle nostre discordie". Dopo la sua morte si perpetuarono le divisioni, che infine fecero ripiombare l'Italia sotto la dominazione tedesca con Ottone I. "Per ben 73 anni, cioè dal 888 al 961, essa era stata padrona di sé. Invece di valersene a rendersi forte e unita, essa gli spese in gare interne, le quali produssero l'intervento e quindi il giogo straniero. L'occasione di riacquistare l'indipendenza fu invano poi desiderata per nove secoli"<sup>68</sup>. Nei manuali più recenti, la figura di Berengario scompare totalmente.

La fine dell'indipendenza italiana viene dunque fatta coincidere con il regno di Ottone I, la cui azione – al pari di quella dei suoi successori – è giudicata positivamente: essi infatti puntarono a indebolire il potere dei feudatari, diminuire l'autorità dei papi, rafforzare le città e i ceti borghesi, ponendo così le basi per lo sviluppo della civiltà comunale italiana. È frequente, nei testi del periodo risorgimentale, il rimpianto per l'estinzione della dinastia ottoniana, avvenuta prima che potesse italianizzarsi e fare della penisola il centro dell'azione politica, ridonandole così "il perduto primato sull'Europa"<sup>69</sup>.

Anche la parentesi rappresentata dal regno di Arduino è in sostanza un capitolo di questa vicenda, letta però evitando generalmente forzature eccessive: piuttosto che un principe che cerca di liberare l'Italia dagli stranieri, egli è per Ricotti un feudatario impegnato a contrastare il potere dei vescovi che va crescendo sempre più; la guerra che i contendenti alimentano è segnata dalla mancanza di costanza e dall'insincerità dei signori italiani. Se l'Italia non seppe conservare l'indipendenza, ciò fu dovuto dunque a molte ragioni. La maggior parte degli autori si interrogava, tuttavia, se un sentimento nazionale fosse esistito, come si fosse eventualmente manifestato e come avesse agito storicamente in quei frangenti. Questa domanda emerge con maggior forza proprio in riferimento al momento storico segnato dalla presenza di Arduino d'Ivrea. Durante il

<sup>67</sup> Schiaparelli, *Compendio di storia* cit. (1863), p. 91, che ripropone, quasi parola per parola, il giudizio espresso da Balbo nel *Sommario* cit., a p. 456.

<sup>68</sup> Ricotti, *Breve storia* cit. (1852), pp. 109, 115.

<sup>69</sup> Boccardo, *Manuale di storia* cit. (1861), I, p. 98.

Risorgimento la sua figura venne esaltata come esempio di sovrano capace di mettersi alla testa di un moto nazionale, al punto che si tentò addirittura di trovare un legame di parentela con la dinastia sabauda. Attorno a questo personaggio venne dunque creato un alone di leggenda, che peraltro i libri di testo non contribuirono ad alimentare. Schiaparelli, per esempio, dichiara che “[l]a nomina stessa di Arduino fu una protesta contro l'impero forse più ancora che un moto nazionale”<sup>70</sup>. Non mancarono tuttavia alcune eccezioni: Boccardo dimostra una totale incomprensione della vicenda, affermando che gli “spiriti rinascanti di nazionalità” vennero frenati dalle “rivalità cittadine, le feudali ambizioni e le clericali passioni”<sup>71</sup>; a sua volta De Angeli descrive Arduino come un “gran principe italiano, l'ultimo, fino a' di nostri, che osasse contristar la corona italice ai Tedeschi”, e i suoi sostenitori come il “partito nazionale”<sup>72</sup>.

All'opposto, anche i silenzi dei libri di testo nei decenni successivi sono eloquenti: si veda l'assoluto, quasi ostentato distacco da parte di Rinaudo<sup>73</sup>. Galanti, invece, si propone, accanto alla corretta ricostruzione dei fatti, l'obiettivo di storicizzare le letture precedenti inquadrandole nel contesto in cui sorsero. Egli ricorda che durante il Risorgimento, “quando nessun fatto che valesse rialzare il sentimento nazionale passava inosservato, si volle vedere in re Arduino un re sinceramente nazionale proclamato con nazionali intendimenti, un precursore e persino un antenato di re sabaudi” e chiarisce immediatamente che “neppur l'ombra del sentimento nazionale animava quelle lotte fra signori laici ed ecclesiastici in mezzo alle quali e per le quali sorse Arduino d'Ivrea”. Egli però ammette che questo sentimento si sarebbe manifestato talvolta nel popolo, come le insurrezioni antitedesche di Pavia e di Roma dimostrerebbero<sup>74</sup>. Ma che questa interpretazione patriottica, seppur con tutte le sfumature e le cautele che l'accompagnavano, suonasse stonata e non più in sintonia con il sentire comune, è provato da un semplice riscontro che nello stesso tempo getta una pur minima luce sulla ricezione dei libri di testo. La copia che ho consultato<sup>75</sup>, oltre a sottolineature varie, porta in margine alle ultime considerazioni citate, accanto all'espressione “sentimento nazionale” evidenziata a matita, anche l'annotazione “?!”, con la quale uno studente, o altro lettore, ha evidentemente espresso la sua perplessità su quanto andava leggendo.

Altri manuali propongono un esplicito e definitivo superamento della lettura risor-

---

70 Schiaparelli, *Compendio di storia* cit. (1863), p. 113.

71 Boccardo, *Manuale di storia* cit. (1861), I, p. 105.

72 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 167.

73 Rinaudo, *Storia* cit. (1892), pp. 125-127.

74 Galanti, *Manuale di Storia* cit. (1904), p. 237. La stessa osservazione era già comparsa sotto la penna di Balbo, per il quale la sommossa scoppiata a Pavia in occasione dell'incoronazione del tedesco Enrico II stava a dimostrare che il popolo ha talvolta maggior “sentimento di nazionalità” dei grandi, ma che se è lasciato solo da questi ultimi ne fa cattivo uso, e in fin dei conti lo spreca: Balbo, *Sommario* cit., pp. 462-463.

75 L'esemplare citato è consultabile presso la Biblioteca Civica di Vercelli.

gimentale. Su Arduino ‘eroe nazionale’ troviamo nel testo di Comani alcune interessanti osservazioni. Le lotte che lo videro protagonista furono sintomi dello scontro tra diversi ordini sociali: non potevano esserci ragioni “nazionali” quando la società era ancora interamente fondata sul principio feudale<sup>76</sup>. Insomma, rimpiangere che l’Italia non avesse già allora conseguito l’indipendenza è il frutto di un equivoco in cui caddero, come spiega Rondoni, gli storici che scrissero durante il Risorgimento. Non potevano essere i signori feudali dei tempi di Berengario o di Arduino a fondare l’identità nazionale italiana: essi erano dei conquistatori venuti da fuori, senza legami con i popoli che vivevano nella penisola; il sentimento nazionale sarebbe nato due secoli dopo, al tempo dei comuni, quando la fusione etnica si era completata<sup>77</sup>.

Nei manuali scolastici è rintracciabile anche un’altra tendenza interpretativa, che si stacca dalla storia dei singoli individui e dei fatti bellici o diplomatici per dipingere la società nei suoi aspetti istituzionali ed economici. È interessante, da questo punto di vista, la descrizione del feudalesimo e dei suoi istituti giuridici (vassallaggio, servitù, ecc.). Per quanto riguarda la struttura politica del feudalesimo, la raffigurazione meccanicistica della società perfettamente ordinata all’interno di uno schema piramidale è probabilmente confinata in testi rivolti a scuole di ordine inferiore: nei manuali consultati viene invece presentata in modo più complesso. Specialmente nei testi risorgimentali l’attenzione è convogliata principalmente sulle basi giuridiche della società, sulla scorta di una fiorente tradizione italiana di studi in questo campo, ove per molto tempo spiccò l’opera di Luigi Cibrario<sup>78</sup>.

Sarebbe logico aspettarsi una più accurata descrizione del feudalesimo nelle pagine dei manuali più recenti, all’interno dei quali avrebbero dovuto filtrare le istanze promosse dalla scuola economico-giuridica. Effettivamente una certa evoluzione – in qualche modo promossa dal maggiore interesse per le basi economiche delle società – si riscontra in alcuni di quei testi, nei quali la forza dei contrasti sociali è individuata come agente di mutamenti in precedenza ricondotti a ragioni politiche. In particolare, l’idea che le lotte di classe potessero spiegare in modo convincente determinate realtà storiche – idea introdotta nella storiografia italiana, medievistica e non solo, da Salvemini con *Magna-*

---

76 Comani, *Breve storia* cit. (1895), pp. 143-145. A parere di Savelli, le lotte sorte in quegli anni “non le possiamo davvero gabellare per moti nazionali”, proprio perché il sentimento nazionale doveva ancora svilupparsi, ma dobbiamo riconoscere in esse soltanto le conseguenze delle rivalità tra grandi feudatari laici ed ecclesiastici. Aver reso Arduino un eroe nazionale è pertanto comprensibile, e in certa misura giustificabile, con la necessità della lotta contro oppressori stranieri; nella situazione odierna sarebbe invece “strano” interpretare l’episodio se non come una “lotta sociale”, ossia uno scontro tra feudatari: Savelli, *Manuale di storia* cit. (1912), pp. 252-255.

77 Rondoni, *Disegno di Storia del Medio Evo* cit. (1905), p. 223.

78 L. Cibrario, *Della economia politica del Medioevo*, 3 voll., Torino, Bocca, 1839.

*ti e popolani*<sup>79</sup> – venne effettivamente utilizzata in diversi testi e applicata non solo al comune fiorentino o al XIII secolo, ma a diversi momenti ed episodi, dall’origine dei comuni in età feudale fino ai contrasti che dilaniarono le città italiane ponendo le basi per il superamento del regime politico comunale.

In realtà già Boccardo, cultore di storia del commercio e di economia politica, esponendo i caratteri fondamentali del feudalesimo, aveva contrapposto l’elemento rurale all’elemento cittadino, prefigurando lo sviluppo della civiltà comunale:

Mentre nelle campagne vivea questa popolazione divisa e, quasi direi, stratificata gerarchicamente, nelle città (specialmente in Italia) conservavasi l’elemento comunale romano, e con esso il commercio, l’industria ed un certo sentimento di libertà e di dignità latina, che, in una età posteriore, doveva fruttare una nuova era all’incivilimento europeo<sup>80</sup>.

Un passo verso un maggiore approfondimento lo compiono gli autori della generazione successiva, come Galanti, il quale afferma che il feudalesimo tramontò solo con il cambiamento delle basi economiche della società medievale. Durante tale periodo i signori feudali detenevano interamente il potere poiché, in un sistema economico basato quasi esclusivamente sull’agricoltura, il possesso del suolo garantiva la predominanza politica:

Questa condizione di cose muterà soltanto quando muterà il fondamento economico della società medievale mercé il risorgimento economico della borghesia o popolo della città, col rifiorire delle industrie, delle arti, del commercio e della istruzione; quando in seguito a codesto rifiorimento anche la borghesia acquisterà forza materiale e morale e diventerà fattore politico e sociale preponderante e potrà dettar legge ai signori laici ed ecclesiastici<sup>81</sup>.

In definitiva, però, i manuali tendono spesso a trasmettere al lettore una percezione molto negativa del feudalesimo, adoperando toni cupi ed espressioni forti. Si può leggere, per esempio, che il feudalesimo, istituzione “che tolse ogni forza al patto sociale”<sup>82</sup>, “segnò l’impero della forza, della violenza, dell’oppressione”<sup>83</sup>. L’accento sul rapporto tra feudalesimo e nazionalità comporta poi un ulteriore giudizio negativo sul primo. Tra i suoi difetti viene rilevato il carattere di ostacolo – in quanto escludeva la solidarietà tra le varie

---

79 G. Salvemini, *Magnati e popolani in Firenze dal 1280 al 1295*, Firenze, Carnesecchi, 1895. Cfr. *infra*, Parte II, Cap. II.4.3.

80 Boccardo, *Manuale di storia* cit. (1861), I, pp. 88-89.

81 Galanti, *Manuale di Storia* cit. (1904), pp. 146-147.

82 Boccardo, *Manuale di storia* cit. (1861), I, p. 86.

83 Manfroni, *Lezioni di storia* cit. (1905), I, p. 86; v. anche pp. 89-90.

classi che componevano la nazione – al formarsi di un vero sentimento nazionale, che si conferma un principio cardine a cui si legano le soluzioni interpretative dei libri di testo.

Questi giudizi così severi vengono riconsiderati e attenuati solo a partire dagli ultimi anni dell'Ottocento. Il feudalesimo, si osserva, produsse mali e beni, come ogni istituzione umana che dura nei secoli. I secondi, però, di fatto superarono i primi e dunque la società feudale “ha corrisposto ai bisogni de' tempi”<sup>84</sup>: è una revisione di giudizio che si ritrova in più di un volume. D'altronde è indubbio che nei manuali più antichi le critiche nei confronti del feudalesimo fossero rivolte anche verso i suoi moderni apologeti e servissero dunque a rafforzare l'adesione ai valori liberali.

Accanto a questo tema se ne impone uno altrettanto cruciale: la lotta tra latinità e germanesimo, tra “Italiani” e “Tedeschi”, contrapposizione che attraversa l'intera narrazione giocando un ruolo assai rilevante nel definire l'idea di nazione. La stessa contesa fra papato e impero è interpretata in molti casi come una lotta tra latinità e germanesimo: al papato viene attribuito il ruolo di guida dell'elemento romano che cerca di infrangere il giogo tedesco<sup>85</sup>. Sono momenti che abbiamo già analizzato (dialettica tra potere secolare ed ecclesiastico, sentimento di nazionalità e, in definitiva, scontro tra due principi politici, etnici e culturali diversi, insomma tra due visioni universali alternative tra loro) e che ritornano – potenziati dalla presenza sulla scena di una coppia di figure altamente drammatiche – in uno dei momenti culminanti della storia medievale: la lotta per le investiture. Molti autori ne fanno quasi un proemio dell'imminente epopea comunale.

La lotta per le investiture – che aveva la sua lontana origine nella politica degli Ottoni<sup>86</sup> ed era poi maturata attraverso il processo di riforma della Chiesa – culmina nello scontro tra Gregorio VII e Enrico IV. La posta in gioco era altissima. Ma quali erano i

---

<sup>84</sup> Rondoni, *Disegno di Storia del Medio Evo* cit. (1905), p. 284. Cfr. Comani, *Breve storia* cit. (1895), pp. 113-115.

<sup>85</sup> Si veda per esempio Rinaudo, secondo il quale la guerra per le investiture “assumeva pure aspetto di una lotta tra l'elemento romano e il germanico”: *Storia* cit. (1892), I, p. 234. Tale lotta ricorre in più testi e a proposito di vicende diverse: comunque è una chiave di lettura dell'età comunale (e in genere dell'XI-XII secolo) usata più volte. Questo è vero per quanto riguarda l'Italia. L'altro aspetto della contrapposizione fra i due maggiori poteri del Medioevo, che si manifesta soprattutto in Germania, è lo scontro fra il centralismo della monarchia e il principio feudale che riesce invece a prevalere: v. De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 176.

<sup>86</sup> Schiaparelli sostiene che durante la dominazione ottoniana ebbe luogo un notevole cambiamento nel carattere politico degli italiani, i quali, anziché dividersi in fazioni, secondo il loro abituale costume, accettarono tranquillamente il nuovo ordine. Ottone I seppe infatti assecondare le esigenze dei sudditi italiani, abbattendo la grande feudalità mediante i diplomi di esenzione, i quali garantivano a chi li otteneva una giurisdizione più larga rispetto alla carte d'immunità già concesse dai sovrani franchi. Moltiplicando all'infinito il numero di marche e contee, ogni villaggio fece stato a sé: da un lato ciò indebolì la forza dell'edificio statale, ma dall'altro pose le basi delle libertà comunali: Schiaparelli, *Compendio di storia* cit. (1863), p. 105. Cfr. Ricotti, *Breve storia* cit. (1852), pp. 116-119.

termini della questione? Prendiamo ad esempio due autori per molti versi opposti, De Angeli e Cantù, che tuttavia li sintetizzano in maniera simile. Se le cose fossero rimaste com'erano, lo stato avrebbe sottoposto al suo controllo la chiesa; se l'investitura fosse toccata invece alla chiesa, sarebbe stata quest'ultima ad assorbire in sé lo stato<sup>87</sup>. Ben diverse sono però le conclusioni che i due autori traggono da queste premesse. Per De Angeli, "il principato terreno dei papi fu in ogni tempo dannosissimo alla Chiesa e all'Italia. Il pontefice, avvinto ad interessi terreni, fu (e la storia ce ne dà mille prove) meno indipendente di prima"<sup>88</sup>. La soluzione era la "assoluta separazione" delle due autorità, ma – riconosceva De Angeli – si trattava di un concetto troppo evoluto rispetto alle idee allora dominanti per essere attuabile<sup>89</sup>. Al contrario, Cantù affermava: "I papi aveano estesissimi possessi, necessari all'alta loro posizione e alla propria sicurezza"<sup>90</sup>. Inutile sottolineare come tali frasi potessero sovrapporsi all'attualità del momento quando i due manuali furono pubblicati, cioè verso la metà degli anni '70 dell'Ottocento.

In questa vicenda, l'episodio – noto al punto da diventare proverbiale – con cui ogni compendiatore deve fare i conti è l'andata a Canossa' di Enrico IV. Entrambi i protagonisti, tanto il papa quanto il sovrano, attraversano le pagine dei manuali come figure titaniche. L'imperatore tedesco vi appare forse come un uomo agito più dall'ira che dal raziocinio<sup>91</sup>. Ancora più severi sono però i giudizi nei confronti di un papa che più di altri nella storia affermò con estrema decisione una politica temporalista: per la maggioranza degli autori il comportamento di Gregorio VII a Canossa eccedeva la misura e ne denunciava l'orgoglio smisurato<sup>92</sup>.

La lotta per le investiture ebbe conseguenze decisive per il futuro assetto dei comuni italiani: i consoli cittadini, infatti, presero il posto dei magistrati delegati dal vescovo,

---

87 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 177. La guerra sarebbe stata evitabile, sembra invece suggerire Cantù, se il futuro imperatore si fosse sottomesso al papa, al pari di ciò che facevano quasi tutti gli altri principi europei. "Sventuratamente sedeva allora re di Germania Enrico IV, vizioso in famiglia, prepotente coi sudditi": Cantù, *Compendio* cit. (1874), p. 333.

88 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 104. Cfr. *infra*, Parte II, Cap. II.4.

89 Ivi, p. 177.

90 Cantù, *Compendio* cit. (1874), p. 331.

91 Più di un autore sottolinea inoltre la dissolutezza dei suoi anni di adolescente: una notazione che si può spiegare con il ruolo pedagogico che un libro destinato all'educazione della gioventù doveva svolgere. Cfr. per esempio Rinaudo, *Storia* cit. (1892), p. 137.

92 Cfr. Galanti, *Manuale di Storia* cit. (1904), pp. 274-275. A sua volta, enfatizzando il sacco di Roma del 1084 a opera dei normanni al seguito di Roberto il Guiscardo, evento consumatosi negli ultimi giorni di vita del pontefice, De Angeli dettava su Gregorio VII – con una non troppo velata allusione al presente – un severo epitaffio: "Egli, così grande per ingegno e virtù, non avea saputo elevarsi al vero concetto della sua missione, e moriva maledetto dai Romani!...": De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 182. Ben diverso era il punto di vista di Comani, per il quale l'anticlericalismo del presente spiegava i giudizi di molti storici sui pontefici del passato.



la cui autorità scomparve ben prima che il conflitto terminasse con il concordato di Worms del 1122.

#### II.4. *L'età dei comuni*

Il comune è senza dubbio proposto dai manuali come protagonista glorioso di questa fase della storia italiana<sup>93</sup>. Nelle parole di Schiaparelli, “la trasformazione degli Italiani degeneri del secolo IV al IX era compiuta: gli Italiani avevano ormai recuperata la libertà, e ne erano degni, perché appunto l'avrebbero saputa difendere”<sup>94</sup>. Era spontaneo proporre gli artefici di una tale profonda, quasi antropologica, trasformazione come modelli per le nuove generazioni, chiamate a loro volta a un impegno di rinnovamento morale.

Già Sismondi aveva attribuito agli italiani il merito di essere stati i primi a fondare un ordine pubblico che avesse come scopo il bene comune, superando l'oppressione dei vincitori sui vinti stabilita dai barbari. Lo storico svizzero sottolineava però che, mentre i comuni italiani raggiungevano le più alte vette di civiltà registrate nel Medioevo, altre nazioni progredivano maggiormente sotto il profilo della potenza militare. Alla fine del XV secolo queste ultime invasero e depredarono l'Italia, traendo però con sé, oltre a innumerevoli tesori, i modelli di una civiltà più avanzata. L'Europa era perciò debitrice di profonda riconoscenza verso l'Italia<sup>95</sup>.

Sulla scorta di tale interpretazione, mediata come abbiamo visto soprattutto da Balbo<sup>96</sup>, viene messa in rilievo la peculiarità italiana del comune, elevato a motivo di vanto nazionale<sup>97</sup>. Spicca poi la singolarità di quell'esperienza, il suo carattere di netta svolta nell'organizzazione del potere rispetto alla società feudale. È in questi termini che viene delineata la ‘modernità’ del comune, il cui inserimento in un quadro interpretativo progressivo è garantito dall'elemento democratico, incarnato dalla borghesia mercantile. Il ruolo dell'aristocrazia feudale è visto più nel suo aspetto di resistenza che nel suo apporto alla costituzione del comune stesso, come è oggi invece ampiamente riconosciuto. La

---

93 Per un quadro storiografico generale si veda M. Vallerani, *Il comune come mito politico. Immagini e modelli tra Otto e Novecento*, in *Il Medioevo al passato e al presente* cit., pp. 187-206.

94 Schiaparelli, *Compendio di storia* cit. (1863), p. 114.

95 J.-Ch.-L. Simonde de Sismondi, *Storia delle Repubbliche italiane*, Torino, Bollati Boringhieri, 1996 (ed. orig. *Histoire des républiques italiennes au Moyen Age*, 16 vols., 1807-1818), pp. 5-9.

96 Cfr. *supra*, Parte II, Cap. II.2.

97 Non sarà inutile ricordare l'esistenza di precedenti di segno opposto, come le disposizioni concernenti gli incarichi didattici dei professori di storia, emanate in occasione della riforma teresiana dell'Università di Pavia varata tra il 1771 e il 1773, contenenti cenni alla “vergognosa libertà delle città lombarde”: A. Momigliano, *Dalla storia universale all'insegnamento della storia*, in Id., *Tra storia e storicismo*, Pisa, Nistri-Lischi, 1985, p. 87.

storiografia attuale insiste maggiormente sull'interazione di diversi elementi: la componente militare degli aristocratici, quella economica e mercantile dei borghesi, quella culturale dei dotti, in particolare dei giuristi<sup>98</sup>. Fu la concomitante adesione di questi tre ceti a far sì che in Italia i comuni fossero indipendenti, a differenza, per esempio, della Francia o della Germania, dove l'elemento borghese prevaleva nettamente<sup>99</sup>. Queste diverse componenti spiegano le caratteristiche peculiari del modello politico italiano: il dominio sul contado, la capacità di formulare una giurisprudenza, un diritto politico e finanche una compiuta ideologia cittadina fondata sulle antiche tradizioni civiche di libertà mantenutesi nel corso dei secoli.

Nel dibattito culturale ottocentesco, il problema storiografico dell'origine dell'istituzione si trovò racchiuso tra due interpretazioni opposte: la prima sosteneva la continuità tra il municipio romano e il comune medievale, dialettizzando il rapporto tra latinità e germanesimo nella fondazione del medioevo cittadino nei termini dello scontro tra civiltà e barbarie; la seconda negava questa continuità, mettendo in secondo piano le origini etniche a favore di una più accurata ricostruzione dei rapporti sociali all'interno del comune come agenti del mutamento istituzionale. Come già accennato in precedenza, entrambe le interpretazioni si prestavano a letture ideologiche. Nell'Ottocento, nonostante gli orientamenti antiaustriaci, i forti legami che andavano stringendosi con la cultura tedesca inducevano a considerare con attenzione il tema dei rapporti tra le etnie dei vincitori e dei vinti nella formazione della civiltà cittadina in Italia, come ha notato Giovanni Tabacco<sup>100</sup>. I due principali punti di riferimento del dibattito, Savigny e Leo, sostenevano tesi opposte, uno a favore, l'altro contro la continuità degli istituti municipali romani. Per Savigny, com'è noto, il diritto romano era rimasto in vigore ininterrottamente fino all'età comunale, perciò gli statuti cittadini erano la diretta discendenza delle forme municipali romane. La tesi di Leo negava questa continuità, interrottasi storicamente già con le invasioni gotiche, e riduceva il peso della contrapposizione etnica, riconoscendo all'elemento germanico un ruolo nella formazione dell'autonomia comunale. Egli, dunque, postulava una rapida fusione tra i due popoli, sostenendo che i germani fossero usciti dallo stato selvaggio per accettare i più evoluti costumi dei vinti,

---

98 E. Artifoni, *Città e Comuni*, in E. Artifoni et al., *Storia medievale*, Roma, Donzelli, 1998, p. 371. Su questo tema cfr. anche J.-C. Maire Vigueur, *Cavaliere e cittadini. Guerra, conflitti e società nell'Italia comunale*, Bologna, il Mulino, 2005.

99 La differenza rispetto ai comuni d'oltralpe è generalmente individuata nella minore ricchezza di questi ultimi, oltre che in una scarsa consapevolezza e audacia da parte dei borghesi; un'altra spiegazione offerta dai manuali viene rintracciata nei più tenui legami con la tradizione municipale romana.

100 G. Tabacco, *La città italiana fra germanesimo e latinità nella medievistica ottocentesca*, in Elze, Schiera (a cura di), *Italia e Germania. Immagini, modelli, miti fra due popoli nell'Ottocento: il Medioevo* cit., p. 26. Su un piano più generale non si può d'altro canto trascurare il ruolo giocato, a partire dal 1882, dalla nuova collocazione dell'Italia sullo scacchiere internazionale.

ai quali avevano trasmesso a loro volta il senso della libertà e della dignità individuale, ignote durante i secoli dell'impero romano e invece ben presenti nella cultura politica dell'Italia comunale. Tuttavia la sua tesi conteneva un punto – la derivazione delle magistrature consolari dallo scabinato germanico – che difficilmente poteva essere accolto dagli studiosi italiani, in quanto il peso della tradizione germanica ne risultava ingigantito.

Antonio Pertile, tra i fondatori della storia del diritto in Italia (che annovera precursori come Federigo Sclopis e Carlo Baudi di Vesme), accolse queste istanze maturate nel mondo culturale tedesco, a cui la sua formazione intellettuale non era estranea. La sua *Storia del diritto italiano*, pubblicata a fine secolo come compendio di una lunga attività di studioso, rendeva superate le contrapposizioni precedenti, mostrando il consolato come una magistratura completamente nuova, non frutto dell'evoluzione di istituti già esistenti; egli fissava l'origine di queste innovative configurazioni istituzionali nel quadro di una società nuova, dove gli influssi molteplici di eredità diverse – la tradizione romana, l'apporto germanico, l'influenza ecclesiastica – concorrevano a determinare forme di governo inedite e corrispondenti ai bisogni.

Fin dalla prima metà del XIX secolo fu dunque la storia del diritto a guidare lo sviluppo degli studi su questo tema. Un altro modo di guardare alle origini della civiltà comunale era però destinato a superare la complicata questione germanesimo-latinità (che aveva trovato nell'autorevole voce di Pasquale Villari una prima sistemazione<sup>101</sup>), puntando sulla ricostruzione degli aspetti socioeconomici. Questa prospettiva prese vigore quando, trascorsi gli anni delle lotte risorgimentali, si esaurì la componente più ideologicamente orientata del dibattito; proposta già da Cattaneo, essa accrebbe il suo rilievo con l'affermarsi della scuola del metodo storico. Lo stesso Villari, ne *I primi due secoli della storia di Firenze*<sup>102</sup>, non metteva più in primo piano l'aspetto etnico, che tuttavia non era ancora così radicalmente accantonato o negato come lo sarà da parte di Salvemini e, soprattutto, di Volpe<sup>103</sup>.

---

101 P. Villari, *L'Italia, la civiltà latina e la civiltà germanica. Osservazioni storiche*, Firenze, Le Monnier, 1861.

102 P. Villari, *I primi due secoli della storia di Firenze. Ricerche*, 2 voll., Firenze, Sansoni, 1893.

103 Tabacco, *La città italiana fra germanesimo e latinità nella medievistica ottocentesca* cit., p. 32. Cfr. anche gli Atti del seminario di studi su *Il medioevo di Gaetano Salvemini* (Firenze, 10-11 dicembre 1999), organizzato dal Dipartimento di Storia e dalla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Firenze con il patrocinio dell'Istituto storico italiano per il Medio Evo e della Deputazione di storia patria per la Toscana, dossier in formato digitale a cura di G. Francesconi e S. Vitali, <[http://eprints.unifi.it/archive/00002307/01/15-il\\_medioevo\\_di\\_gaetano\\_salvemini.pdf](http://eprints.unifi.it/archive/00002307/01/15-il_medioevo_di_gaetano_salvemini.pdf)>.

#### II.4.1 La nascita dei comuni

Come si è visto, la storiografia aveva individuato un problema interpretativo che collegava le invasioni dei popoli germanici alla successiva fioritura comunale. Nei libri di testo domina una tendenza eclettica. L'apporto dell'elemento germanico accanto a quello latino è costantemente evidenziato; tuttavia, l'idea di una sostanziale continuità dal municipio romano al comune medievale viene ribadita energicamente nei testi pubblicati fino agli anni '80.

De Angeli afferma che le istituzioni municipali, nel cui ordinamento si ravvisa "il senno profondo del romano governo", "non furon mai per intero distrutte né dall'urto de' barbari, né dalla spada del feudalismo"<sup>104</sup>. Certo l'attività di governo fu quasi annullata, ma le *scholae* artigiane sopravvissero e in seguito avrebbero costituito l'ossatura degli statuti comunali. Soltanto le città rimaste soggette ai bizantini si possono considerare una continuazione pura e semplice dell'antico municipio romano, mentre i comuni dell'Italia settentrionale nacquero da una fusione di elementi romani e germanici. Lo stesso autore ricorda altresì che l'unica città dell'Italia centro-settentrionale che non riuscì a reggersi stabilmente a comune fu Roma: i papi "accampavan già fin d'allora la ragione della necessità d'un dominio terreno per conservare l'indipendenza spirituale, come se la materia rendesse libero lo spirito". Ma c'è anche un'altra ragione: "Si rifletta ancora che in Roma non fuvvi mai, come nell'altre città italiane, ceto commerciante, una vera borghesia, il più saldo fondamento di un libero governo"<sup>105</sup>. Qui si ritrovano i due capisaldi della ricostruzione deangeliana: la denuncia della politica antinazionale dei papi e l'esaltazione della borghesia.

Con un apprezzabile sincronismo rispetto agli studi scientificamente più fondati, si assiste quindi al passaggio, anche nella divulgazione scolastica, dall'impostazione del problema su base etnica a quella imperniata su criteri economici e sociali. L'articolazione sociale del comune originario è un problema affrontato a partire dall'ultimo decennio dell'Ottocento: Manfroni, per esempio, precisa che esso nacque per fusione di elementi diversi, differenziati da caso a caso, sicché si ebbero "svariatissimi tipi" di comuni. Uno degli elementi che concorrono alla sua nascita è quello "feudale": presumibilmente il riferimento è ai signori inurbati. Sull'origine dei comuni, Manfroni non dà per acquisito il risultato delle controversie tra studiosi: ricorda anzi che esse si erano riaccese recentemente attorno alla tesi di Ferdinando Gabotto, "un valente cultore di storia", sull'origine signorile del comune. È un'interpretazione che Manfroni sembra non rigettare del

---

<sup>104</sup> De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 205.

<sup>105</sup> Ivi, p. 213.

tutto<sup>106</sup>, mentre Rondoni la liquida rapidamente, senza neppure nominare lo storico piemontese, utilizzando la celebre testimonianza di Ottone di Frisinga:

“[Gli italiani] Non disdegnano levare al grado della cavalleria e ad ogni grado di autorità giovani di bassa estrazione, e perfino operai di spregevoli arti meccaniche, che gli altri popoli allontanano come pestiferi dalle più nobili e liberali professioni”. Basterebbe questo passo a confutare coloro che insistono troppo sul carattere e sulle origini aristocratiche del primitivo Comune italiano<sup>107</sup>.

Il riconoscimento della capacità dei comuni italiani di essere un ‘laboratorio politico’ – anche questa, in fondo, un’idea di Sismondi, che resta ancor oggi una delle chiavi di lettura più feconde – è generalmente presente nei manuali. Manca però, nella maggior parte dei casi, un chiaro riconoscimento dell’origine ‘plurale’ dei comuni. Viene generalmente intonato un peana alla borghesia cittadina, attribuendo in sostanza al ruolo da essa svolto – direttamente o come guida del popolo – l’intera esperienza comunale. De Angeli sottolinea l’origine ‘dal basso’ del comune: “Il comune ci appare adunque come un’associazione man mano più forte dei deboli contro i prepotenti, un’unione delle classi sociali inferiori contro le dominanti allo scopo di fondare un governo proprio”<sup>108</sup>.

Accenni di novità, anche in questo caso, si trovano già nel testo di Comani, il quale spiega che “la società comunale non è affatto omogenea, si compone di classi e corporazioni di diversa importanza, e vi è sempre gente più forte e privilegiata che comanda al resto: la vera uguaglianza moderna è cosa assolutamente ignota al Comune”<sup>109</sup>. Anche Savelli – che offre al lettore una sintesi in cui si riepiloga la discussione storiografica: alle due ipotesi iniziali (origine romana e origine germanica) si aggiunge la terza (“la dottrina economica, oggi dominante”) secondo la quale il rifiorire economico rafforzò il ceto sociale dei borghesi che diedero vita al comune – sottolinea le differenze tra comune e stato moderno: la libertà concepita come privilegio di una classe, la separazione del territorio in città e campagna con diversi diritti, il riconoscimento mai smentito di una sovranità superiore nell’impero<sup>110</sup>. Per Savelli, la necessità di provvedere all’autodifesa all’interno delle cerchia murate e, in seguito, lo sviluppo economico dei comuni che attirò cittadini di vari ceti tra i quali presto si sviluppò una “lotta di classe”, furono le condizioni per il sorgere di una compiuta realtà politica. Alla base c’è un atto volontario, un giuramento che a Savelli pare una sorta di “contratto sociale” costitutivo<sup>111</sup>.

106 Manfroni, *Lezioni di storia* cit. (1905), pp. 171-174.

107 Rondoni, *Disegno di Storia del Medio Evo* cit. (1905), p. 335.

108 Ivi, p. 210.

109 Comani, *Breve storia* cit. (1895), p. 228.

110 Savelli, *Manuale di storia* cit. (1912), pp. 315-319.

111 Ivi, pp. 306-308.

Testi come quelli di Comani o di Savelli segnano il superamento di una lettura, per certi versi anche retorica, del movimento comunale come di una pagina gloriosa della storia italiana, che mirava anche a favorire nei giovani lettori un coinvolgimento emotivo. Per lungo tempo, invece, questa lettura, maggiormente in sintonia con la pubblicistica extra-scolastica, fu la chiave dominante nella manualistica. Considerazioni come le seguenti, scritte da Boccardo nella sua prosa tipicamente enfatica, dal lessico forbito e – già allora – un po' arcaico, non possono essere assunte come emblematiche; tuttavia sono più rappresentative del modo in cui nei testi scolastici si delineava la superiorità 'morale' del comune e il suo essere fattore di progresso storico, elementi che, nella maggior parte dei casi, i libri di testo orgogliosamente rivendicano:

Mentre nelle corti principesche e nelle baronali castella viveva oziosamente superba una nobiltà battagliera, sprecando i tesori espilati sulle misere popolazioni; nei comuni italiani, all'incontro, educavasi nel lavoro, nell'industria, nella parsimonia una borghesia attiva, intraprendente, destra ed abilissima nella gestione così de' privati come dei pubblici affari. Si è dalla operosità di questa classe di utili cittadini, dediti al commercio, alle arti, alle scienze, caldi e gelosi difensori della propria libertà, che il moderno incivilimento ripete alcuni dei suoi più essenziali ed efficaci fattori<sup>112</sup>.

#### *II.4.2 L'epopea dei comuni*

Nelle ricostruzioni scolastiche, quello tra i comuni e l'impero appare come uno scontro inevitabile tra sistemi politici non conciliabili: un potere fondato sull'uguaglianza e sul lavoro di fronte a un altro fondato sul dispotismo e sulla spada. Ancora dunque una storia dialettica, in cui principi opposti sorgono e si sfidano. Il racconto delle guerre combattute contro Federico I dai comuni riuniti nella Lega lombarda merita particolare attenzione<sup>113</sup>. Il patriottismo vibra nelle ricostruzioni degli episodi salienti di questa vera e propria epopea, come la resa dei milanesi e la distruzione della città, narrata da Ricotti in un racconto coinvolgente e volto a emozionare il lettore<sup>114</sup>. Nell'espone la fase più patriotticamente sublime della storia italiana, anche Schiaparelli ricorre a quadri drammatici simili a quelli che spesso animano le pagine della letteratura risorgimentale, inclusa quella scolastica. Uno di questi è l'assedio di Crema, al quale viene dato grande spazio,

---

112 Boccardo, *Manuale di storia* cit. (1861), I, p. 150.

113 Una recente analisi della storiografia su questo tema risalente alla prima metà dell'Ottocento è offerta da D. Laven, *The Lombard League in nineteenth-century historiography, c.1800-c.1850*, in Berger, Lorenz, eds., *Nationalizing the Past* cit., pp. 358-383.

114 Cfr. Ricotti, *Breve storia* cit. (1852), pp. 150-151.

con tanto di concione fatta pronunziare dal padre di uno dei prigionieri legati alla torre mobile<sup>115</sup>. Le sue parole vengono riportate con un significativo titolo in margine: “L’amor di patria”. L’accento della condanna cade però non tanto sull’invasore straniero, come del resto è scontato, quanto sulle divisioni interne. La partecipazione all’assedio da parte dei cremonesi è indicata come momento paradigmatico del funesto spirito municipale. Immediatamente dopo segue infatti una perorazione dell’autore ai giovani, perché dimentichino il municipalismo dei loro antenati e alimentino “la sacra fiamma del sentimento di *nazionalità*”. Un tale sentimento, riconosce Schiaparelli, mancava invece agli italiani di quel tempo: ciò impedì di prendere accordi che rendessero stabile la lega tra i comuni, formando “una *Confederazione o Repubblica federativa*”, come fecero, in tempi successivi e con risultati prodigiosi, svizzeri, olandesi e abitanti degli Stati Uniti d’America<sup>116</sup>.

Precisazioni come quella di Manfroni, il quale ricordava che i numerosi episodi di crudeltà vanno inseriti nel contesto dell’epoca, sarebbero apparse solo negli anni ’90<sup>117</sup>. Qualche anno ancora e si potranno leggere affermazioni – come queste di Savelli – dal tono decisamente smitizzante: “Si racconta che Federico avesse fatto legare degli ostaggi alle torri” usate per l’assedio, aggiungendo che “queste e le altre tradizioni sono troppo note perché io debba fermarmici a lungo”<sup>118</sup>. Poche pagine dopo, però, lo stesso autore esorta a non dimenticare l’eroismo di Stamura durante l’assedio di Ancona<sup>119</sup>. È una conferma di come sia difficile individuare testi in cui la costruzione di una linea interpretativa coerente e originale sia interamente compiuta. I limiti della manualistica, intesa come peculiare genere editoriale, condizionano molti autori, impedendo loro di staccarsi completamente dagli stereotipi.

Un caso particolarmente significativo di evoluzione del giudizio storiografico, già trattato nelle pagine precedenti<sup>120</sup>, riguarda la battaglia di Legnano. Ma un analogo ripensamento coinvolge, più in generale, la valutazione sugli obiettivi strategici dei comuni. A lungo la nota dominante è il rimpianto, dichiarato già da Balbo, per l’assenza dall’orizzonte politico dei comuni delle “due idee d’indipendenza e d’Italia”<sup>121</sup>. Balbo avanza critiche a Sismondi, il quale aveva affermato che in quel momento avrebbe dovuto nascere una federazione di repubbliche. Un’assemblea federale esisteva già, sostiene Balbo, ed era meglio ordinata di quelle americane e olandesi, sorte secoli dopo; ma il non aver assunto a principi

---

115 Schiaparelli, *Compendio di storia* cit. (1863), pp. 134-135. Fu un episodio di crudeltà purtroppo non rara nelle guerre medioevali, che negli assedi toccavano punte di assoluta ferocia: v. A. A. Settia, *Uomini contro. La guerra nel Medioevo*, Roma-Bari, Laterza, 2002, cap. II: *Il riflesso ossidionale*, pp. 77-182.

116 Schiaparelli, *Compendio di storia* cit. (1863), p. 138 (corsivo dell’autore).

117 Manfroni, *Lezioni di storia* cit. (1905), I, p. 190.

118 Savelli, *Manuale di storia* cit. (1912), I, p. 350.

119 Ivi, p. 355.

120 Cfr. *supra*, Parte III, Cap. I.2.

121 Balbo, *Sommario* cit., p. 495 e soprattutto p. 503.

basilari quelle due idee rese inutile ogni sforzo successivo. Il rimpianto si fa aperta disillusione alla firma della pace di Costanza (1183) e assume addirittura i toni di acre condanna nei confronti della seconda Lega lombarda, sorta nel 1226: misero strumento di odi di parte, “non si scorge in essa nessuno scopo, né disegno, né idea”<sup>122</sup>.

Il giudizio di Ricotti sulla pace di Costanza riecheggia quello di Balbo<sup>123</sup>. A sua volta, Schiaparelli afferma che con la pace di Costanza “si perdette una grande occasione di indipendenza” che non si ripresentò fino al 1848, anno “in cui andò perduta con molto meno onore”<sup>124</sup>. La stessa scelta degli abitanti di Alessandria di mutare il nome della città in Cesarea è assunta da diversi autori come simbolo di un’immaturità politica le cui conseguenze suscitano vergogna, oltre che rimpianto.

Anche in questo caso, il rinnovamento avviato a partire dagli anni '90 da una nuova generazione di testi indusse sostanziali revisioni di giudizio. Galanti rilegge così la pace di Costanza: le trattative, “lunghe, laboriose, complicate”, durante le quali Alessandria “mutò il suo nome male accetto all'imperatore in quello di *Cesarea* non per servilismo, ma per agevolare la pace generale”, si conclusero con la firma di un trattato che concedeva ai comuni i diritti che essi esercitavano da moltissimo tempo. “Il fine supremo dei Comuni, quello cioè di vedere rispettate e garantite le loro libertà, salvo l'omaggio dovuto alla suprema autorità dell'Impero, che nessun italiano o tedesco del medio evo poteva mettere in dubbio, fu così pienamente raggiunto”<sup>125</sup>. Quella dei comuni contro l'imperatore non fu, conclude a sua volta Savelli, una lotta patriottica e nazionale. Secondo quanto ci riferiscono i cronisti, non vi era ostilità contro i tedeschi in quanto ‘stranieri’; del resto molti comuni erano alleati dell'imperatore e alcuni parteciparono alla distruzione di Milano. Esplicitamente egli afferma: “Che nel periodo del nostro risorgimento si volesse dare carattere puramente patriottico a questa lotta non fa meraviglia per lo speciale momento storico, attraversato dall'Italia, come non fa meraviglia si reputasse mancato il fine della lega lombarda e della veneta, perché non si costituì un'unione politica italiana”. Gli ordinamenti dell'epoca, infatti, puntarono a rafforzare l'autonomia delle singole città, non certo a cementarne l'unione: i rimpianti manifestati in questa direzione erano semplicemente il frutto di una lettura del passato condizionata dalle urgenze che l'Italia viveva<sup>126</sup>.

---

122 Ivi, p. 516.

123 Ivi, pp. 155-156.

124 Schiaparelli, *Compendio di storia* cit. (1863), p. 143. Sulla stessa linea si attestano diversi altri autori: cfr. Boccardo, *Manuale di storia* cit. (1861), pp. 164-165, e De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 229.

125 Galanti, *Manuale di Storia* cit. (1904), p. 345. Anche Manfroni sottolinea come i comuni non intendessero rendersi indipendenti dall'imperatore e come fosse assurdo aspettarsi da loro simili obiettivi: *Lezioni di storia* cit. (1905), pp. 194, 201. Già alcuni decenni prima, d'altronde, Bertolini aveva acutamente proposto la stessa analisi: Bertolini, *Storia del Medio Evo* cit. (1866), p. 329.

126 Savelli, *Manuale di storia* cit. (1912), p. 360.



L'esaltazione dell'epopea dei comuni conclude qui la sua parabola. Per tutto il XIX secolo essa rappresentò un punto di riferimento ideale più che un fatto da valutare con il sereno distacco del giudizio storico. Il mito del comune medievale esercitò peraltro la sua influenza molto a lungo, fino al Novecento. Si pensi alla "Reggenza italiana del Carnaro": durante l'impresa di D'Annunzio a Fiume venne emanata, nel 1920, una costituzione – la Carta del Carnaro – intessuta di continui richiami agli statuti comunali. Essi erano naturalmente mescolati con motivi desunti dalla tradizione romana (una mitologia a cui, d'altronde, attinsero ampiamente gli stessi uomini del medioevo comunale) che, insieme a principi di organizzazione produttiva di stampo corporativo, fecero di tale esperienza un'importante premessa teorica e pratica del nascente fascismo.

#### II.4.3 Le "malaugurate sette de' Guelfi e Ghibellini"

Esaurita la trattazione della fase gloriosa della civiltà comunale italiana, l'attenzione venne rivolta alle lotte tra guelfi e ghibellini e al giudizio storico da attribuire a tali fatti<sup>127</sup>. Anche in questo caso, i riferimenti al presente non mancarono.

La realtà delle lotte intestine veniva esplicitamente stigmatizzata nei manuali risorgimentali e postunitari, i cui moniti erano alimentati dal timore che simili dissidi – definiti da De Angeli la "precipua cagione della finale rovina della patria nostra"<sup>128</sup> – potessero aprire crepe nel nuovo edificio statale. La natura di quei giudizi poté essere adeguatamente storicizzata solo nei decenni successivi. "La memoria di quelle guerre – spiega ancora Comani – è per i moderni Italiani molto dolorosa. Bisogna però considerarle come *conseguenza naturale, inevitabile delle condizioni politiche e sociali dei nostri Comuni, e dei loro opposti interessi*: né bisogna mai attribuire ad un sentimento di odio le lotte e le guerre di partito. *L'odio nasceva dalla guerra, dalla lotta, non ne era la causa*: causa ne eran g'interessi opposti, interessi legittimi nella maggior parte dei casi". Quindi prosegue: "Certamente noi moderni, dopo tanti secoli di progresso negli ordinamenti sociali e politici, sappiamo provvedere meglio e pacificamente ai nostri interessi, senza sangue e guerre intestine. Ma l'Italia moderna non è più divisa in Comuni, la società non è più divisa in classi: tutto è cangiato, e quindi in condizioni diverse si svolgono avvenimenti diversi".

In questa pagina è espressa, come meglio non si potrebbe, l'idea positivista di un passato totalmente 'altro', che diventa intelligibile solo dopo averne misurato tutta l'og-

---

127 L'origine tedesca delle due fazioni è ovviamente ricordata da tutti i compendiatori: vale anche per Ricotti, che attribuiva appunto alle lotte sorte nel regno germanico la nascita delle "malaugurate sette de' Guelfi e Ghibellini": *Breve storia* cit. (1852), p. 142.

128 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 210.

gettiva distanza rispetto all'esperienza del presente vissuta dallo storico. Continua ancora l'autore:

I Comuni, finché erano tali, non potevano, in quelle condizioni, che lottare come lottarono; e le lotte loro, per quanto accanite, non impedirono, anzi favorirono il miglioramento delle loro condizioni. Ad esempio, come vedremo in seguito, *senza le guerre che agitarono per lunghi anni la Toscana, Firenze non sarebbe mai divenuta un grande e glorioso Comune, i suoi artigiani non sarebbero mai divenuti ricchi e liberi uomini, letterati e artisti. Il progresso di Firenze è dovuto alle lotte interne ed esterne.* Ora la storia, la quale non ragiona che sui fatti positivi, può mai approvare l'effetto e deplorare la causa invece di rendersene ragione?<sup>129</sup>

Su questi temi, l'opera più innovativa della storiografia italiana fu scritta nel 1895 dal giovane Salvemini. Com'è noto, la tesi esposta in *Magnati e popolani* è che nella Firenze di metà Duecento guelfi e ghibellini appartenessero a un'unica classe, quella magnatizia, e che perciò l'identificazione tra popolo e guelfi sia un falso storico. Il popolo costituiva invece una classe a sé stante, distinta da guelfi e ghibellini, e in contrasto con i magnati per ragioni economiche prima che politiche<sup>130</sup>. Secondo Salvemini quello che si svolse a Firenze fu un conflitto che derivava necessariamente dallo sviluppo economico e sociale, in quanto le due parti rappresentavano da un lato la forma di produzione agraria, dall'altro quella "capitalistica" e "industriale". Di questa rilettura non v'è traccia esplicita nei manuali pubblicati successivamente all'opera salveminiana. Fin dagli anni '90, però, viene fatto riferimento esplicitamente al concetto di lotta di classe, il che attenua senza dubbio la monolitica rappresentazione della cittadinanza comunale, introducendo una sfumatura sociale nell'interpretazione dei conflitti<sup>131</sup>.

La riproposizione contemporanea dei contrasti tra le fazioni delle città medievali è spiegata da Comani in un brano di approfondimento. "Storici italiani di tempi a noi vicinissimi hanno creduto di poter prendere partito per l'una o per l'altra delle due fazioni dei Guelfi o dei Ghibellini, e così si sono avuti Guelfi e Ghibellini moderni [...], l'una e l'altra parte volendo forzatamente rappresentare il suo partito come il vero «partito nazionale»". Ciò ha condotto a letture fuorvianti, secondo Comani, in quanto si è messo in ombra il vero motivo delle lotte: gli interessi economici e sociali – anche se l'autore non usa questi aggettivi – che i partiti rappresentavano. In realtà nessuna delle

---

129 Comani, *Breve storia* cit. (1895), pp. 291-292 (corsivo dell'autore).

130 Cfr. Salvemini, *Magnati e popolani* cit., pp. 9-10.

131 Questa tesi, in parte unilaterale come quasi tutte le idee molto innovative, venne ridimensionata da Nicola Ottokar, storico fiorentino di origine russa, il quale ricondusse i conflitti dell'età comunale a scontri all'interno della medesima oligarchia, ribadendo un'interpretazione più politica che sociale: N. Ottokar, *Il comune di Firenze alla fine del Duecento*, Firenze, Vallecchi, 1926.

due fazioni perseguì un interesse nazionale, pertanto “ogni parzialità a favor dei Guelfi o dei Ghibellini è un anacronismo puro e semplice”. Affermazione corretta e ormai ovvia a quel tempo, ma anche tipica, nella sua formulazione, della scuola storica: la tesi avversa non nasce da un’interpretazione non condivisibile, ma da un errore di metodo<sup>132</sup>.

I partiti dei guelfi e dei ghibellini sopravvissero al declino del papato e dell’impero; la lotta fra i due poteri supremi del Medioevo conobbe però un altro *climax* durante il regno di Federico II. Il sovrano svevo, la cui figura assume grande risalto nella manualistica scolastica, appare ritratto come il primo personaggio compiutamente moderno, anticipatore di una nuova età. Creatore della monarchia assoluta e uomo che ‘prevenne i tempi’: le pagine dedicate a Federico II rispecchiano questa immagine, sulla quale si fonda un luogo comune tramandatosi a lungo<sup>133</sup>. Ciò conferma che nella trama dei libri di testo sono le grandi individualità a compendiare i problemi – in tal caso i caratteri dello stato moderno visti attraverso il monarca che ne fu l’anticipatore –, fungendo da comodo espediente narrativo. I giudizi espressi variano però sensibilmente tra autori che rimpiangono l’esito non positivo delle sue mire e altri che ne mettono in luce l’irrealizzabilità. Questi due approcci sono così intrecciati da Galanti:

Certo egli era italiano più che tedesco, e se i suoi disegni avessero potuto compiersi, avrebbe fatto dell’Italia un solo e forte stato, fondato peraltro sul despotismo, e in Italia avrebbe collocata la sede dell’Impero e dell’agognata dominazione universale, dopo avere annientati il papato, i comuni e il feudalesimo. Ma la dominazione universale era un sogno. Il despotismo appariva prematuro. L’Impero aveva fatto il suo tempo. Il papato politico non era più forte dell’Impero, ma nemmeno più debole, e sempre forte era la potenza spirituale della chiesa. I comuni si mostravano ancora esuberanti di vita e di energia, quantunque afflitti e minati dalle fazioni. Il feudalesimo doveva perpetuarsi, trasformato nelle signorie. Nulla ebbe dunque favorevole ai suoi disegni quest’uomo, cui non mancavano certo animo e ingegno pari all’audacia dei propositi<sup>134</sup>.

Secondo l’interpretazione di De Angeli, le “mire dispotiche” di Federico macchiarono l’edificio che egli costruì, oltre naturalmente a renderlo instabile. Ciò non toglie che egli “proclamò principii che soltanto a’ di nostri han ricevuto solenne consacrazione”: libertà di culto, uguaglianza di fronte alla legge, emancipazione dei servi. “Federico II fu vinto dalla Chiesa e dal feudalesimo; ma le idee ch’egli rappresentava gli sopravvissero

132 Comani, *Breve storia* cit. (1895), p. 294.

133 La storiografia più recente ci ha invece restituito l’immagine di Federico come uomo del suo tempo: cfr. D. Abulafia, *Federico II. Un imperatore medievale*, Torino, Einaudi, 1990.

134 Galanti, *Manuale di Storia* cit. (1904), pp. 383-384.

e trionfarono”<sup>135</sup>. A queste idee si contrappone la revisione operata ancora una volta da Comani: “Ai giorni nostri molti storici, per avversione al Papato, lo ammirarono con eccessivo entusiasmo, attribuendogli più puro sentire di quello che realmente non avesse, e sentimenti patriottici che non erano propri né dell’uomo né dei tempi”<sup>136</sup>.

Un sovrano filosofo, insigne letterato e protettore del sapere: l’altro stereotipo legato alla figura di Federico II è quello che prevale nel volume di Rinaudo, dove invece trova poco spazio l’immagine di fondatore dello stato moderno e precursore della monarchia assoluta. Galanti aggiunge che “egli non era un credente, e seguendo una tendenza comune a molte persone colte del tempo suo reputava le verità filosofiche inconciliabili coi dommi teologici, e non faceva distinzione in fatto di fede tra maomettani e cristiani”<sup>137</sup>. Infine, un’interpretazione psicologica della figura di Federico II è data da Savelli: il sovrano svevo crebbe senza quasi aver conosciuto il padre e la madre e, nella solitudine e nel sospetto, imparò a dissimulare e ad agire senza scrupoli nei riguardi di chi lo circondava. “Se però il cuore s’era chiuso a sentimenti gentili e altruistici, la mente s’era fatta sempre più versatile, s’era sviluppata grandemente”, facendo di lui un personaggio superiore al suo tempo<sup>138</sup>.

Federico II ebbe il suo maggior avversario in Innocenzo III, figura notevole per la sua azione sia in campo religioso sia in campo politico. Fu l’ultimo dei pontefici a svolgere un ruolo di autentica supremazia nella politica internazionale, riuscendovi grazie alle sue notevoli capacità personali, in particolare la vasta dottrina in campo giuridico che gli permise di pronunciarsi su molte controversie diplomatiche. Distinguendosi da altri manuali coevi, Ricotti aveva sottolineato che l’azione di Innocenzo III condusse sì a “eccessi del potere spirituale”, ma che questi furono scusabili e in fondo anche benefici, perché contrastarono gli eccessi ancora più gravi dei principi<sup>139</sup>. In seguito Comani affermerà che, intervenendo nelle grandi questioni della politica europea, Innocenzo III esercitò “un’azione in gran parte utilissima. Noi moderni, che non sentiamo più il bisogno di tali azioni da parte dei Papi, non dobbiamo perciò meno apprezzarla, riportandoci alle condizioni di questi tempi e ricordando le benemerienze civili del diritto canonico e

---

135 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 243.

136 Comani, *Breve storia* cit. (1895), p. 310.

137 Galanti, *Manuale di Storia* cit. (1904), pp. 370-371. Galanti sottolinea inoltre un dato che confermerebbe questa sua ipotesi: “Notevole il fatto che non creò antipapi, perché nel papato, amico o nemico, non aveva più fede, e perché il clero gli era tutto contrario”: Galanti, *Manuale di Storia* cit. (1904), p. 383. Federico II non appare comunque sempre come scettico o razionalista. Per De Angeli, l’imperatore “abbracciò con ardore quelle idee di religiosa opposizione che già da qualche tempo serpeggiavano in Italia, e che a contatto con la civiltà araba dovevano assumere maggiore gravità”: De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 240.

138 Savelli, *Manuale di storia* cit. (1912), pp. 374-375.

139 Ricotti, *Breve storia* cit. (1852), p. 157.

dei tribunali ecclesiastici”<sup>140</sup>. A sua volta, Rinaudo scrive che Innocenzo III fu altrettanto energico e più fortunato di Gregorio VII e che esercitò un predominio morale sull’Europa cristiana “suscitando guerre, componendo alleanze, sollevando popoli, imponendo paci”: cionondimeno, su questa azione, esercitata con conseguenze tanto profonde, non esprime alcun giudizio storico<sup>141</sup>.

### II.5. *L'autunno del Medioevo*

Nelle pagine dedicate agli ultimi secoli del Medioevo gli autori dei manuali scontano la difficoltà, già sperimentata da Balbo, nel trovare un centro attorno a cui far ruotare la storia della penisola. Le forti tensioni ideali, in assenza di punti di riferimento adeguati, si affievoliscono; manca nei testi scolastici – al di là dell’ovvia assenza di tratti riconducibili alla lezione di Huizinga, evocata nel titolo del paragrafo – un approfondimento che colga il senso delle vicende e riesca a spingersi oltre l’arido nozionismo.

Nell’esposizione del passaggio dal sistema politico comunale a quello delle signorie si possono tuttavia individuare spunti interessanti. Nei testi meno recenti l’accento cade sulla natura tirannica dei regimi signorili e, di conseguenza, sul giudizio morale da attribuirgli. I signori sono spesso dipinti come individui crudeli che spensero le libertà comunali, macchiandosi di delitti e opprimendo i cittadini e in particolari i dotti. Nei manuali successivi questo giudizio viene in gran parte ribaltato: le perfidie dei signori erano rivolte contro i grandi, soggetti non meno sleali e crudeli di loro, mentre nella maggior parte dei casi essi si distinsero per il buon governo, favorevole al popolo.

In questa tendenza alla rivalutazione dei regimi signorili, un dato ancora più significativo riguarda il riconoscimento del ruolo svolto nell’ammodernamento dello stato. Rinaudo individua una definizione: “L’essenza della signoria può riassumersi in questa formula: l’imparzialità del tiranno sopra le dissensioni feudali e cittadine”. Dal punto di vista politico, la formazione delle signorie assume un significato positivo in quanto tende a ridurre gli odi municipali: “Mentre si compie la fusione dell’elemento romano e dell’elemento barbarico, condizione essenziale alla formazione della nazione, si inizia l’unione delle città, base alla formazione di grandi Stati e preparazione remota dell’unificazione politica”<sup>142</sup>.

140 Comani, *Breve storia* cit. (1895), p. 279.

141 Rinaudo, *Storia* cit. (1892), I, p. 209.

142 Rinaudo, *Storia* cit. (1892), II, pp. 1-3. Anche per Savelli la signoria corresse molti difetti del comune, mettendo sullo stesso piano città e contado e interrompendo le guerre intestine, e così compiendo un passo in avanti verso lo stato moderno: Savelli, *Manuale di storia* cit. (1912), II, p. 60 sgg.

Il valore progressivo delle signorie viene pertanto identificato nel processo di semplificazione territoriale che esse avviarono. Tale processo non condusse però, a differenza di ciò che avvenne in altri paesi europei, all'unificazione nazionale. Per gran parte della cultura storiografica ottocentesca questo fu un problema di difficile soluzione. Finché lo stato-nazione restava il principio cardine alla luce del quale interpretare la storia, era impossibile recidere i troppo stretti legami tra l'età comunale e i secoli successivi, letti come costante decadenza rispetto a quel modello, che esprimeva tra l'altro potenzialità democratiche oltre che autonomia, indipendenza e prosperità economica. La storiografia più recente è invece meno incline a leggere fondamentali differenze tra la storia italiana e quella delle altre realtà europee nei secoli del tardo Medioevo: l'accento non cade più unicamente sull'apparato statale, ma si prendono in considerazione le molteplici articolazioni dei poteri non statali<sup>143</sup>.

Il mutare del giudizio sulle signorie è eloquente e sintomatico di un'evoluzione culturale, a livello sia storiografico sia di più generale cultura politica. L'attenzione si rivolge al processo costitutivo degli stati moderni, di cui le signorie sono uno dei momenti fondativi. A lungo si era deplorato che la frantumazione territoriale – già ampiamente deprecata nei testi che si ispiravano direttamente alla tradizione risorgimentale, da Balbo in poi – non fosse stata ricomposta in unità politica, visto che la strada del consolidamento statale era stata intrapresa. Verso la fine dell'Ottocento, ai compendiatori più acuti non sfugge però la natura anacronistica di certi rimpianti. Il signore di Milano, Gian Galeazzo Visconti, ebbe la possibilità e probabilmente anche l'intenzione, a parere dei contemporanei, di fondare una monarchia nazionale, ma – osserva Comani – “egli non era un generoso patriota che agisse per sentimento, piuttosto contava sul sentimento nazionale degli altri”. Il timore dei rimanenti stati italiani di finire sotto il dominio di un unico sovrano e perdere la propria libertà impedì che quel progetto si realizzasse: però “chi pensi alle condizioni politiche ed ai sistemi di governo di quell'epoca, troverà pure che, se le parole del partito Visconteo erano belle e quasi fatidiche, non erano irragionevoli le parole degli avversari”<sup>144</sup>.

Allargando lo sguardo alla situazione al di fuori dell'Italia, Boccardo, dal suo particolare punto di vista che privilegia gli aspetti economici, inquadra il periodo compreso tra i secoli XIII e XVI come un'età di transizione, dominata dal conflitto tra monarchie e repubbliche sostenute da diverse basi sociali. Laddove prosperava un ceto medio borghese, l'istituto repubblicano trionfò (Fiandre e Italia); dove invece i traffici mercantili non erano abbastanza sviluppati da permettere la crescita di questo ceto (Francia, Inghilterra, Spagna), il feudalesimo mantenne la prevalenza. Nel resto d'Europa la civiltà fu meno

---

143 E. I. Mineo, *Alle origini dell'Italia di antico regime*, in Artifoni et al., *Storia medievale* cit., p. 650.

144 Comani, *Breve storia* cit. (1895), pp. 96-97.

splendida di quella italiana, ma come significativo compenso dimostrò maggior resistenza agli attacchi esterni “ed un più precoce sentimento della nazionalità”<sup>145</sup>.

Nella divulgazione scolastica, la fine del Medioevo viene suggellata dalle scoperte geografiche<sup>146</sup>. I grandi esploratori italiani, su tutti Cristoforo Colombo, sono ovviamente il fulcro della narrazione proposta dagli autori scolastici. Nel testo di Boccardo l'immagine di una Spagna oziosa, ignorante e bigotta è messa a confronto con la figura di Colombo, il quale viene poco meno che santificato. “Era una fredda e mesta sera del dicembre 1480”, quando Colombo, ormai ridotto a mendicante, “giunse al convento di Santa Maria della Rabida, a Palos”: con queste parole ha inizio il racconto delle sue imprese, nel quale si dà ampio risalto all'ostilità dei superbi dotti spagnoli e all'invidia dei cortigiani di cui infine il genovese fu vittima<sup>147</sup>.

Questa lettura dei fatti rispecchia un canone a lungo dominante. Neppure i testi di fine Ottocento – si vedano i più diffusi, come Rinaudo o Manfroni – avrebbero mutato registro: l'unica eccezione è probabilmente Comani. Nel suo manuale vi sono, ancora una volta, pagine di grande interesse, che in molti punti sembrano proporre una parafrasi o una riscrittura polemica delle corrispondenti versioni di Rinaudo:

Le peripezie del Colombo sono notissime ma molto esagerate. Non è affatto vero che gli venisse fatta un'opposizione cieca da ignoranti scolastici: gli venne fatta quell'opposizione che era da aspettarsi venisse fatta ad un progetto fondato sopra l'opinione della sfericità della terra e della vicinanza dell'Asia, alla quale mancavano ancora le prove di fatto.

“Puerile – prosegue l'autore – è poi il lamento che l'America non si chiami Colombia, quasi ciò fosse ingratitudine”. Comani, inoltre, descrive accuratamente gli effetti economici delle scoperte geografiche. Lo sfruttamento dei giacimenti di metalli preziosi e i guadagni legati al commercio coloniale produssero l'accumularsi di immensi capitali: l'aumento dei prezzi favorì i grandi mercanti, a scapito dell'aristocrazia terriera e del popolo – “Fu questa insomma una vera rivoluzione economica”. Nelle relazioni tra gli stati europei, le nazioni atlantiche furono enormemente favorite dalle scoperte geografiche, le quali “ebbero per movente la guerra economica al commercio italiano: il loro buon esito fu dunque una sconfitta per l'Italia”. La decadenza dei nostri traffici mercantili è pertanto considerata inevitabile, in quanto “L'Italia non poteva mandare le sue navi a far il giro dell'Africa od a traversare l'Atlantico; non vi stava il conto”.

---

<sup>145</sup> Boccardo, *Manuale di storia* cit. (1861), II, p. 4.

<sup>146</sup> Da notare che Ricotti e De Angeli sono gli unici autori che assegnano le scoperte geografiche all'età moderna anziché a quella medievale.

<sup>147</sup> Boccardo, *Manuale di storia* cit. (1861), II, p. 181 sgg.

Perciò, di questa decadenza, “giova dirlo ancora, perché non si ripetano le declamazioni inconcludenti di certi scrittori, *gl’Italiani non ne hanno colpa, e tutto fu fatto e tentato, per evitare la rovina, che fatalmente doveva colpire il commercio italiano*”<sup>148</sup>. È un altro rovesciamento di tesi a lungo sostenute. Di tutt’altro avviso erano stati molti autori precedenti, come per esempio Boccardo. Secondo l’economista genovese, l’opinione per cui il commercio italiano declinò solo a causa delle scoperte geografiche sarebbe superficiale e legata all’abitudine italiana di attribuire fortune e rovesci a casi indipendenti dalla propria volontà o dal proprio potere. Le guerre intestine, la caduta di Costantinopoli e soprattutto la profonda e avanzata degenerazione dei costumi furono infatti cause altrettanto determinanti: “Se Genova e Venezia fossero state quelle del secolo XIII e del XIV, avrebbero armato le loro flotte, l’avrebbero spedite al di là delle colonne d’Ercole e avrebbero saputo cogliere anch’esse la loro parte (e non la più piccola certo) nelle nuove conquiste degli Europei”<sup>149</sup>.

---

148 Comani, *Breve storia* cit. (1895), pp. 244-245 (corsivo dell’autore).

149 Boccardo, *Manuale di storia* cit. (1861), II, pp. 220-221.



### III. La storia moderna e contemporanea nei libri di testo

La trattazione scolastica dell'età moderna si distingue da quella riservata all'epoca precedente, manifestando spunti analitici di minore rilevanza. Come abbiamo ricordato, nella seconda metà del XIX secolo la ricerca storiografica su questi temi espresse, quantitativamente e qualitativamente, opere di rilevanza inferiore. La scarsa attenzione riservata alla storia moderna è testimoniata sia dall'assenza di studi veramente importanti sia dalla mancanza di imponenti iniziative di edizioni di fonti, condotte invece con grande impegno per quanto riguarda il Medioevo<sup>1</sup>. La più modesta produzione scientifica è però, anziché la causa, un sintomo dello scarso interesse suscitato dall'età moderna, a sua volta frutto del giudizio negativo espresso su quel periodo storico. Già a una prima analisi, pertanto, la differenza più evidente tra i libri scolastici dedicati al Medioevo e quelli dedicati all'epoca successiva riguarda lo spazio riservato alla storia italiana, che si riduce significativamente, a vantaggio di una descrizione delle vicende europee che si fa invece molto più approfondita. L'impostazione politico-diplomatica si traduce in uno spostamento dell'obiettivo, che inquadra ancora i centri del potere, ora però collocati oltrealpe. Gli autori sentono talvolta il bisogno di giustificare, quasi scusandosene, il minor numero di pagine dedicate all'Italia<sup>2</sup> ricordando, come fa Galli, che nel corso di quei tre secoli gli italiani, perduta l'indipendenza, "non hanno più una storia loro propria: le loro sciagure non sono più che episodi della storia delle altre nazioni"<sup>3</sup>.

Il diverso soggetto influenza anche il registro linguistico adottato dai singoli autori. Nel confronto con i volumi sulla storia medievale, si nota in molte pagine una minor partecipazione emotiva: ciò è comprensibile se si pensa che narrare la storia di altri paesi

---

1 Un'eccezione in tal senso fu la pubblicazione delle *Relazioni degli ambasciatori veneti al Senato*, che Eugenio Albèri iniziò a far uscire nel 1839.

2 Non bisogna però dimenticare che gli stessi programmi richiedevano per i liceali una preparazione più vasta. Ne era convinto uno degli autori più stimati, Rinaudo, di cui si è vista la ferma convinzione della necessità di trasmettere agli allievi una storia non esageratamente italo-centrica.

3 Galli, *Storia moderna* cit. (1867), II, p. 25.

può comportare uno scontato e forse ineliminabile distacco, maggiormente avvertito nel secolo delle nazionalità<sup>4</sup>. Nei volumi relativi alla storia moderna, che si chiudono con il crollo dell'antico regime, l'Italia riceve quindi uno spazio proporzionale alla sua ridotta importanza politica. Ciononostante, l'impianto asettico e strettamente evenemenziale dei capitoli dedicati all'Europa li rende in gran parte privi di interesse: per tale motivo – e per proseguire la nostra disamina incentrata sulla storia nazionale – si è scelto di concentrare lo sguardo principalmente sulle vicende italiane.

L'attenzione dei compendiatori si sposta sull'analisi delle cause della decadenza dell'Italia, rimasta nel corso dell'età medievale alla testa della civiltà europea, il cui cammino diverge ora da quello delle altre nazioni. Il sentimento nazionale – è questa la tesi argomentata nei manuali – si affievolì perché con la decadenza morale i valori civici e patriottici si oscurarono, rendendo possibile il tracollo conseguente alle invasioni; a sua volta, completando l'assunto di partenza, la perdita dell'indipendenza produsse la servitù politica, da cui non poté discendere altro che un ulteriore sfacelo morale.

Una serie di eventi e di fattori storici, presentati da più di un testo con una certa ricchezza di sfumature, crea le premesse per il 'risorgimento' italiano. Nella ricostruzione di quest'ultima fase è chiaramente avvertibile il passaggio da un'impostazione nettamente moderata, e incentrata sul ruolo svolto dalla dinastia, a un'interpretazione più 'inclusiva', rispondente a quell'immagine di movimento 'nazional-popolare' ormai consolidatasi. Queste tracce, individuabili nei testi più recenti, si accompagnano ad aperture decisamente interessanti sui temi contemporanei: alcuni manuali gettano uno sguardo penetrante e partecipe sul presente, dal quale non restano esclusi né i temi sociali, che la conflittualità nitidamente emersa alla fine degli anni '90 non permetteva più di ignorare, né quelli di politica estera – su tutti la questione coloniale, alla quale si legavano visioni a volte divergenti sui destini che attendevano il giovane stato italiano.

### III.1. *Le “guerre horrende de Italia”*

L'inizio dell'età moderna coincide, per l'Italia, con le guerre causate dalle invasioni straniere, al termine delle quali la penisola era ormai priva della sua indipendenza. La perdita della libertà politica alla fine del Medioevo ne costituì il preludio. Il nesso tra

---

<sup>4</sup> Nel 1859 “lo storico tedesco Leopold von Ranke, nell'introduzione alla sua *Englische Geschichte*, constatò sibillantemente che scrivendo la storia di una nazione che non era la sua non poteva pensare di scriverne la storia nazionale: «sarebbe una contraddizione in sé»: M. Cattaruzza, S. Zala, *Negoziare la storia? Commissioni storiche bilaterali nell'Europa del XX secolo*, “Storia della Storiografia”, 45, 2004, p. 130.

questi due momenti fornisce, come vedremo, la chiave di lettura principale che i manuali applicarono a quest'epoca<sup>5</sup>.

La discesa in Italia di Carlo VIII, nel 1494, fu conseguenza dell'invito fatto dal duca di Milano, Ludovico il Moro, che Balbo non esitava a definire come "il traditor più esecrato nelle memorie italiane"<sup>6</sup>. Da tutti i testi emerge però che le 'guerre d'Italia' sono in primo luogo rivelatrici della discordia e della rivalità esistenti tra i diversi stati regionali fin dal basso Medioevo. Così, per esempio, sintetizza Manfroni: "L'Italia è indipendente; potrebbe essere quieta e felice, se la gelosia e l'ambizione dei quattro maggiori Stati (Napoli, Firenze, Venezia, Milano) non perpetuassero le guerre"<sup>7</sup>. Savelli ricorda che le accuse scagliate dai suoi stessi contemporanei a Ludovico il Moro nascondevano appunto questa verità: ogni stato pensava solo al proprio interesse ed era dunque pronto a invocare l'aiuto degli stranieri se ciò gli tornava utile<sup>8</sup>, come fu chiaro pochi anni dopo, nel 1499, quando i veneziani – "chiamatori di stranieri contro altri stranieri"<sup>9</sup> – diedero a Luigi XII il pretesto per una nuova invasione.

In tali frangenti, i sovrani italiani preferirono ricorrere alle armi della diplomazia e degli intrighi, convinti che queste fossero i più sicuri strumenti per conservare il potere personale. Inoltre essi trascurarono le 'militie proprie', servendosi di truppe mercenarie e così deprimendo ulteriormente le virtù nazionali. Questo tema machiavelliano è un vero e proprio *Leitmotiv* della manualistica e fornisce materia per frequenti giudizi negativi sui principi italiani. Non meno severo è il giudizio sui popoli – inclusi i letterati protagonisti della stagione dell'Umanesimo –, tra i quali si registrava un'apatia, un distacco dalla vita pubblica dopo le lunghe guerre tra le fazioni, tali da rendere quasi ineluttabile questo stato di cose e avviare l'Italia verso secoli di corruzione e di servaggio. Il punto che merita di essere particolarmente sottolineato è l'origine di questa decadenza, rintracciata nel XV secolo quando, a dispetto della prosperità economica e degli splendori del Rinascimento, si manifestò un declino che assunse i tratti di una vera e propria malattia spirituale.

---

5 Nei capitoli dei manuali dedicati all'età moderna, almeno fino alla rivoluzione francese, non si manifestano grandi differenze tra i vari autori. Nei successivi paragrafi seguiremo principalmente – ma non esclusivamente – due testi, appartenenti a fasi diverse ma accomunati da un impianto solido e ben costruito, in cui l'elemento narrativo è robustamente innervato da argomentazioni critiche e da riflessioni storiografiche: quello di De Angeli, tra i più adottati nell'ultimo quarto del diciannovesimo secolo, e quello di Savelli, pubblicato nel 1912, la cui diffusione giunse addirittura al secondo dopoguerra. Mentre il primo è ancora legato emotivamente al clima risorgimentale, nel secondo è ormai completamente dispiegata quella tendenza revisionista, già emersa nei precedenti capitoli del presente lavoro.

6 Balbo, *Sommario* cit., p. 588.

7 Manfroni, *Lezioni di storia* cit. (1905), *Introduzione*, II, p. 2.

8 Savelli, *Manuale di storia* cit. (1912), II, p. 307.

9 Manfroni, *Lezioni di storia* cit. (1905), *Introduzione*, II, p. 3.

Perduta la libertà, allontanata ormai ogni energia morale dalla vita pubblica, fu impossibile conservare l'indipendenza: l'Italia divenne allora solo il teatro di decisioni prese altrove. Troppo facilmente gli italiani di quel tempo accettarono queste condizioni: di qui l'indignazione di un autore come De Angeli<sup>10</sup>. Il predominio straniero è visto come inevitabile ma viene comunque ugualmente condannato, in quanto contrario a un diritto delle nazioni che ha un fondamento sovrastorico<sup>11</sup>.

Queste tesi vennero sostanzialmente fatte cadere nelle successive generazioni di testi scolastici, nei quali si trovano invece nuove e originali considerazioni. Savelli, per esempio, mette in luce le ragioni economiche della calata di Carlo VIII, che agirono accanto alle fantasie cavalleresche di un principe "leggero e impetuoso", che sognava grandi imprese per emulare avi gloriosi, così spesso rilevate nei manuali<sup>12</sup>: i suoi sudditi, "nostri clienti nel campo industriale e commerciale", volevano rovesciare i rapporti di forza, confidando nella propria superiorità militare nei confronti degli stati italiani<sup>13</sup>.

In quest'epoca dolorosa per l'Italia, alcuni personaggi assumono particolare risalto, sia in positivo sia in negativo. I secondi sono ben più numerosi: ci sono traditori, come Ludovico il Moro, o caratteri viziosi e turpi, tra i quali spicca Alessandro de' Medici<sup>14</sup>. Per taluni autori più recenti, tuttavia, il governo di quest'ultimo fu assai meno censurabile di quanto fino ad allora sostenuto. A parere di Savelli, il principe mediceo si mostrò anzi umano e comprensivo verso i suoi sudditi: soltanto i fiorentini gli si opposero, e in particolare i personaggi più potenti e influenti, i quali non accettavano di vedersi equiparati agli abitanti delle altre città toscane, che in precedenza avevano signoreggiato. Tale ragionamento si ricollega a quella linea di revisione del giudizio storico che, come abbiamo osservato in precedenza, era già stata applicata a molte tradizioni riguardanti i signori del Trecento<sup>15</sup>. Peraltro, simili considerazioni non sminuiscono in alcun modo la presa d'atto della personale dissolutezza di quel principe: le due cose tuttavia appaiono come aspetti da trattare su piani diversi<sup>16</sup>. Anche nel caso del personaggio rinascimen-

---

10 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 398.

11 Un concetto analogo a questo era stato espresso con estrema chiarezza in un altro manuale del periodo risorgimentale. Commentando la Dieta di Roncaglia, Galli aveva stigmatizzato i giureconsulti bolognesi che si pronunciarono a favore dell'imperatore, perché "viventi tutti del passato e dei codici giustinianeï, e immemori del diritto imprescrittibile di qualunque nazione di non soggiacere ad un'altra": Galli, *Storia moderna* cit. (1867), II, p. 178.

12 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 401.

13 Savelli, in particolare, nota che gli Stati Generali del 1484 "deplorarono il largo tributo che i Francesi pagavano annualmente alle industrie italiane": *Manuale di storia* cit. (1912), II, p. 300.

14 Cfr. De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 427: "Perduto nella lussuria, non santità di talami o di chiostrî, non rispetto di famiglie frenò il brutale".

15 Cfr. *supra*, Parte III, Cap. II.5.

16 Considerazioni analoghe erano state svolte dallo stesso Savelli a proposito di Luigi XI, un altro personaggio che nei libri di testo, inclusi i più recenti, riteneva i tratti di un moderno Catilina. Rinaudo lo

tale dalla fama tradizionalmente più fosca, cioè Cesare Borgia, agisce questa forma di rivalutazione. Di lui Savelli sottolinea come non fosse peggiore dei suoi nemici: è vero anzi il contrario, in quanto governò con saggezza le popolazione sottomesse, dalle quali ricevette sostegno. Ciò aiuta a capire per quale ragione sembrasse destinato a fondare uno stato potente e venisse perciò tanto ammirato da Machiavelli<sup>17</sup>. A sua volta, il segretario fiorentino è senza dubbio una delle figure più significative di quest'epoca. Nell'Ottocento venne riproposto sotto una nuova luce e celebrato come simbolo del risveglio della coscienza nazionale, antesignano e profeta di italianità. Ampio spazio gli venne pertanto riservato nelle scuole: alcune sue opere, in particolare le *Storie fiorentine* e i *Discorsi*, vennero costantemente inserite tra le letture obbligatorie dei programmi di italiano per i corsi ginnasiali. È necessario chiedersi se, nei manuali scolastici di storia per i licei adottati nello stesso periodo, Machiavelli venisse descritto con questi tratti; e che rapporto ci sia tra una simile interpretazione e la valutazione espressa sul contenuto 'morale' della sua riflessione politica. In realtà, ogni tentativo di risposta deve fare i conti con il fatto, a prima vista sorprendente, che lo spazio riservatogli è assai modesto: l'impianto strettamente evenemenziale dei libri di testo vietava approfondimenti su un personaggio peraltro così discusso, o forse l'immoralità del personaggio suscitava sul piano educativo qualche remora verso un maggior approfondimento? Chi si preoccupava di giustificare il contenuto del *Principe* ricordava i fini a cui il suo autore mirava: la cacciata degli stranieri e la costituzione di un'entità statale stabile e forte<sup>18</sup>. In generale, gli autori si attenevano comunque all'interpretazione 'classica' di Francesco De Sanctis, secondo cui, in Machiavelli, il concetto di 'stato' trascendeva i confini della 'patria', ossia di Firenze<sup>19</sup>.

Tutto sommato Guicciardini, che ebbe maggiori responsabilità di governo (soprattutto in relazione al ruolo giocato nell'assunzione di Cosimo I al trono nel 1537), pur esercitando un'influenza decisamente inferiore sulla cultura politica europea dei secoli a venire, ottenne nei libri di testo uno spazio almeno equivalente, se non superiore. Tuttavia, il giudizio unanimemente negativo nei suoi riguardi fece sì che, nel confronto con Machiavelli, Guicciardini avesse sempre la peggio. Ciò non deve stupire, consi-

---

descrive come un "principe simulatore e dissimulatore, diffidente, scaltro, sleale, crudele, tenacissimo nei propositi": *Storia* cit. (1892), II, p. 69. Per Savelli il re francese fece molto per il suo paese, pur essendo "una fosca figura, che aveva in sé qualcosa del brigante superstizioso del vecchio stampo; però fu un sovrano e uno statista di polso": *Manuale di storia* cit. (1912), II, p. 246.

17 Savelli, *Manuale di storia* cit. (1912), II, pp. 319-324.

18 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 412. De Angeli inoltre fa propria l'interpretazione foscoliana relativa al *Principe*.

19 Cfr. S. Bertelli, *Il problema del Rinascimento*, in B. Vigezzi (a cura di), *Federico Chabod e la «Nuova Storiografia» italiana 1919-1950*, Milano, Jaca Book, 1983, p. 105. Per un'interpretazione complessiva si veda G. Sasso, *Niccolò Machiavelli*, vol. I, *Il pensiero politico*; vol. II, *La storiografia*, Bologna, il Mulino, 1992.

derando che gli stessi programmi ministeriali lo ricordavano come “Grande storico, pessimo cittadino”<sup>20</sup>.

Tra i personaggi positivi di quest'epoca – accanto alle figure emblematiche dell'onore militare italiano<sup>21</sup> – spicca Savonarola, di cui i manuali meno recenti esaltano la virtù praticata in un'epoca assai corrotta e l'amore per la libertà, pur biasimando lo zelo e l'entusiasmo eccessivo da cui si lasciò trasportare. Riforma dei costumi e libertà della patria furono i nobili scopi della sua azione: “severa morale e pura democrazia” erano le basi della legislazione che egli introdusse a Firenze. Nei manuali diffusi fino alla fine dell'Ottocento è perciò ricordato come un santo e un patriota, e i mezzi da lui adoperati vengono ampiamente giustificati<sup>22</sup>. Gran parte di questa immagine – che emerge anche dall'importante biografia villariana<sup>23</sup> – svanisce però nei testi successivi. Savelli sottolinea la confusione delle sue idee politiche e lo raffigura come un mistico, per il quale la cacciata dei Medici e la libertà politica non erano un fine, ma un mezzo per attuare, nel contesto di una sorta di “democrazia teocratica”, una profonda riforma morale<sup>24</sup>.

### III.2. *Letà del Rinascimento e della Riforma*

Il Rinascimento costituisce un problema storiografico di notevole spessore, benché la storia della cultura e delle arti rappresenti, nei manuali ottocenteschi, un aspetto generalmente secondario. Il sovrapporsi di decadenza politica e splendore culturale che caratterizza il Cinquecento italiano suscita infatti un problema interpretativo, risolto spiegando la stagione rinascimentale come opera di una generazione di artisti e poeti già formatasi negli ultimi decenni del secolo antecedente, o comunque come frutto della trascorsa libertà. Lo stesso Balbo – dandone una valutazione peraltro comune a tutti gli storici precedenti Burckhardt – l'aveva giudicato come un'età caratterizzata da “ogni infamia, ogni eleganza, ogni contrasto”<sup>25</sup>.

Il Rinascimento, periodo di massimo splendore della vita culturale italiana, corrispose al disfacimento delle sue strutture politiche: esso fu segnato dal fallimento di quella politica dell'equilibrio propugnata da Lorenzo il Magnifico, che – come sottolineano

---

20 R. D. n. 1942, 10 ottobre 1867 (Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa* cit., p. 231). Si tenga presente, benché non sia mai espressamente citato nei libri di testo, che il lavoro di De Sanctis su *Luomo del Guicciardini* risale al 1869.

21 Cfr. *supra*, Parte III, Cap. I.2.

22 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 404.

23 P. Villari, *La storia di Girolamo Savonarola e dei suoi tempi, narrata con l'aiuto di nuovi documenti*, 2 voll., Firenze, Le Monnier, 1859-1861.

24 Savelli, *Manuale di storia* cit. (1912), II, p. 410.

25 Balbo, *Sommario* cit., p. 612.

frequentemente i nostri autori – non bastò a conservare alla patria l'indipendenza. I principi come Lorenzo si circondavano di “letterati cosmopoliti, che, per meglio dimenticare la patria, assumevano perfino nomi pagani, e seppero persuadere l'Italia che la guerra doveva dar luogo al pensiero. La gettarono con ciò disarmata in braccio ai condottieri, che se ne fecero tiranni violenti, ed ai politici, che le furon tiranni lusinghieri, e forse più fatali, come appunto i Medici. La nazione disarmata, divenne ben presto ludibrio dello straniero”. Lo splendore delle lettere, che fu gloria dell'Italia, contribuì perciò alla sua rovina politica, perché nascose agli occhi dei popoli la perdita della libertà. Paradossalmente quindi “l'epoca del maggior splendore della vita italiana si chiude colla più tremenda catastrofe, la finale rovina della libertà e della indipendenza nazionale”<sup>26</sup>.

Il disinteresse degli intellettuali per le sorti della patria è descritto dagli autori scolastici come una grave macchia che in parte offusca il Rinascimento. L'esempio più significativo è individuato in Ludovico Ariosto, che “insuperato nella magnificenza dello stile [...] seppe rendere interessantissimo colle descrizioni stupende e la grazia e spontaneità del verso il suo *Orlando Furioso*, benché futile ne sia l'argomento”<sup>27</sup>. La gloria maggiore venne invece dalle arti, ché gli artisti, a differenza dei letterati, non contaminarono la propria grandezza mostrandosi servili nei confronti dei principi. Furono esempi di questo atteggiamento Leonardo da Vinci e soprattutto Michelangelo Buonarroti, il cui valore di cittadino si riassume, oltre che nella nobiltà del carattere, alieno da compromessi con i potenti, nella partecipazione alla difesa di Firenze nel 1530<sup>28</sup>.

Accanto al Rinascimento, la Riforma protestante rappresenta un evento centrale nel passaggio dal medioevo all'età moderna. I manuali analizzati ne mettono in luce le varie cause: morali, economiche, sociali e politiche. Le controversie dogmatiche vengono accennate ma restano sullo sfondo: si preferisce considerare la riforma, come fa De Angeli, “unicamente come un movimento intellettuale, come uno tra i tentativi dell'umanità, bene o male riusciti e più o meno utili, per togliersi da una condizione divenuta ormai intollerabile, ed avviarsi a miglior avvenire”<sup>29</sup>. Lo stesso autore – che tratta questo tema più approfonditamente rispetto agli altri – ricorda però che Lutero fu uomo del Medioevo: le sue dottrine aprirono la porta al superamento delle credenze positive, ma egli – che sosteneva la sola fede come unico strumento di salvezza – “non può adun-

---

26 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 332. Pure da queste circostanze, peraltro, si riuscì a trarre motivo di vanto nazionale, affermando che l'immensa ricchezza di cultura e sapere prodotta in Italia ispirò successivamente, in diversi paesi, un “risorgimento” artistico e culturale, seguendo un ordine ben preciso: “la storia ci prova che tale risorgimento avviene prima in Francia, indi in Spagna, finalmente in Germania, secondo l'ordine appunto con cui quelle nazioni divengono preponderanti in Italia”: De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 457.

27 Ivi, pp. 456-457.

28 Ivi, p. 461.

29 Ivi, p. 437.

que venir considerato come il padre del razionalismo moderno”. D’altro canto, l’aver posto il problema della libertà religiosa doveva necessariamente condurre a quello della libertà politica: pertanto “fu detto giustamente, Lutero essere il padre della rivoluzione francese”. Ancora più radicale, il calvinismo “si estese rapidamente in tutti i paesi dove caratteri e costumi avean preparato il terreno alle sue idee democratiche”. A differenza del luteranesimo, che prevalse grazie all’appoggio determinante dei principi, la dottrina di Calvino si impose diffondendosi tra il popolo. Essa incarnava tendenze antiassolutistiche emergenti nella società europea, manifestatesi dapprima nell’ambito religioso ma destinate poi ad agire in quello politico: il calvinismo perciò “esercitò assai più grande influsso del luteranesimo sui destini dell’umanità”<sup>30</sup>.

Per quanto riguarda la Chiesa cattolica, i riferimenti alla Controriforma sono generalmente sfavorevoli, particolarmente nel caso di De Angeli, il quale esprime un giudizio molto più severo di quello degli altri autori, spingendosi ad affermare la totale inefficacia del Concilio di Trento, anche dal punto di vista disciplinare e dei costumi. Il ritratto che dà della Compagnia di Gesù è spietato: fondata sull’obbedienza cieca in opposizione al libero esame dei protestanti, essa fece uso dell’autorità che in breve tempo ottenne per “combattere non solo l’eresia, ma ogni libertà di pensiero”, e fu infine abbattuta da quello stesso papato a cui si proclamava obbediente, ma che essa in realtà aveva posto sotto la propria tutela<sup>31</sup>.

### III.3. *Le “preponderanze straniere”*

La pace di Cateau Cambresis apre per l’Italia un periodo di asservimento e di decadenza, in primo luogo politica e morale ma anche culturale, con lo spegnersi della generazione del Rinascimento. Il quadro raffigurato è decisamente a tinte fosche: la decadenza del Seicento rappresenta l’“infimo grado della sua abbiezione”<sup>32</sup>. Il predominio spagnolo negò all’Italia l’indipendenza e l’unità, “i due beni più preziosi per una nazione”<sup>33</sup>. Il malgoverno caratteristico di quest’epoca si segnalò soprattutto per il fi-

---

30 Ivi, pp. 440-445. Per un confronto con la letteratura scolastica prodotta nello stesso periodo negli Stati Uniti, si veda T. J. Davis, *Images of Intolerance: John Calvin in Nineteenth Century History Textbooks*, “Church History”, 652, 1996, pp. 234-248.

31 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), pp. 449-451. Su questo tema si vedano M. Leroy, *Le mithe jésuite, de Béranger à Michelet*, Paris, PUF, 1992; G. Cubitt, *The Jesuit Myth. Conspiracy Theory and Politics in Nineteenth Century France*, Oxford, Clarendon Press, 1993.

32 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 122. Questo autore cita spesso Manzoni, il cui capolavoro – introdotto nei programmi per i licei a partire dal 1884 – non poteva non influenzare gli stessi compilatori di manuali di storia.

33 Savelli, *Manuale di storia* cit. (1912), II, p. 474.



scalismo – autentico *topos* retorico presente in qualunque libro di testo – che depredò le ricchezze della penisola annullandone il “capitale riproduttivo”<sup>34</sup>. La vera decadenza economica ebbe luogo solo nel '600, mentre per tutto il '500 l'Italia era rimasta da questo punto di vista una potenza di primo piano, nonostante avesse conosciuto un forte declino demografico<sup>35</sup>. Più rapida fu invece la decadenza politica, che affievoli enormemente sia l'amor di patria sia lo stesso sentire della dignità personale, corrompendo così il carattere nazionale<sup>36</sup>. Da un lato il degrado politico, la perdita di libertà e indipendenza, la soggezione agli stranieri; dall'altro il declino artistico e la fine del primato culturale: tra i due momenti c'è un nesso, fondato sulla certezza che solo una nazione che goda dell'indipendenza può conservarsi integra dal punto di vista morale e quindi esprimere al massimo grado la propria individualità e i talenti del suo genio.

Insomma, in base a una convinzione diffusa, la dominazione spagnola era stata la principale causa della decadenza della penisola, una decadenza di natura morale prima ancora che economica, politica e intellettuale. Tuttavia il processo di revisione dei giudizi storici, che investì la manualistica a partire dall'ultimo decennio del XIX secolo e di cui abbiamo già visto diversi esempi, agì anche in questo ambito. Per Savelli è esagerato attribuire tutti i mali dell'Italia agli spagnoli: la corruzione dei costumi aveva già profonde radici nella società italiana. Lo stesso autore arriva addirittura a riconoscere dei meriti al predominio spagnolo, il quale “impedì le lotte intestine e cooperò alla difesa contro i Turchi”<sup>37</sup>.

La profonda decadenza italiana è comunque un fatto inoppugnabile, anche se si manifesta in modo diverso in ciascuno stato della penisola. Un punto di osservazione utile a decifrare l'ideologia dispiegata nei manuali è offerto dall'analisi della svalutazione programmatica da essi operata a proposito delle singole storie nazionali degli antichi stati italiani e dei loro popoli, a eccezione di quelli sabaudi, esasperando il tema della decadenza, secondo una tendenza storiografica recentemente analizzata da Marcello Verga<sup>38</sup>.

Per quanto riguarda il Mezzogiorno, la riflessione storiografica ottocentesca rafforzò – avendo ben presente l'arretratezza del regno borbonico nel 1860 – il tradizionale dualismo che relegava il sud a un ruolo passivo, sostanzialmente ininfluenza sulla formazione dell'identità nazionale italiana. L'arretratezza economica delle regioni meridionali

34 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 472.

35 Uno dei primi a notarlo è Savelli, *Manuale di storia* cit. (1912), II, p. 475.

36 Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, c'è chi osserva che la corruzione introdotta da fuori giunse a insidiare anche la famiglia, con la diffusione del ciccisbeismo: Galli, *Storia moderna* cit. (1867), II, pp. 122-124. Su questo tema si veda R. Bizzocchi, *Cicisbei. Morale privata e identità nazionale in Italia*, Roma-Bari, Laterza, 2008.

37 Savelli, *Manuale di storia* cit. (1912), II, p. 476.

38 M. Verga, *Decadenza italiana e idea d'Europa (XVII-XVIII secc.)*, “Storica”, 22, 2002, pp. 7-33; Id., *Nous ne sommes pas l'Italie, grâce à Dieu: note sull'idea di decadenza nel discorso nazionale italiano*, “Storica”, 43-44-45, 2009, pp. 169-208.

era ricondotta all'assenza, spesso denunciata anche nei libri di testo, di una tradizione comunale. Poiché quest'ultima veniva giudicata come esempio fulgido di storia 'nazionale', il Mezzogiorno che ne era privo era destinato a passare in secondo piano, benché paradossalmente avesse raggiunto il più alto grado di unificazione politica e di semplificazione territoriale<sup>39</sup>. Date queste premesse, nei manuali le province direttamente sottomesse alla Spagna sono descritte come vittime di quel fiscalismo già menzionato, che colpiva in particolare gli strati più poveri della popolazione: in tale contesto la figura di Masaniello, dipinto come un generoso e ardito popolano, vittima infine dell'astuzia spagnola, non assurge mai al ruolo di eroe. Rondoni descrive i moti del 1647 a Palermo e a Napoli come "moti piuttosto economici ed anarchici che politici", i cui caratteri precipui "furono la confusione, la incoscienza, la mancanza di preparazione e di ordinamento adeguati [...]. I Fiamminghi si erano liberati dalla Spagna forte, e gl'Italiani non seppero liberarsi dalla Spagna debole"<sup>40</sup>.

Lo Stato Pontificio, colpito dalla piaga del nepotismo, occupa a sua volta nei libri scolastici un ruolo marginale. Ben diverso è il caso della Serenissima, il cui maggior merito fu la costante opposizione alle ingerenze del papato e al predominio spagnolo: anche in questo caso, comunque, si assiste all'ennesima revisione che, esemplificando, conduce gradatamente dalla lettura fornita da Balbo a quella elaborata da Savelli. Neppure Venezia, la cui Costituzione fu un modello ammirato nei secoli dell'equilibrio europeo, poteva sfuggire al giudizio severo di uno storico dell'età delle nazionalità come il primo, convinto che

quella politica di lei, che tanti dicono profonda, non può non tacciarsi di leggerissima, per non aver pensato mai a nessuna impresa d'indipendenza, a cui ella sola forse poteva esser capo o centro, che ella più che l'altre potenze italiane doveva prevedere necessaria. Così il languire poi, e decadere, e cadere ultimo di lei, servan d'esempio salutare a qualunque potenza italiana voglia mai isolarsi dagli interessi comuni di tutta insieme la nazione<sup>41</sup>.

Per il secondo, invece, Venezia impegnò tutte le sue forze nella lotta contro i turchi, combattendo guerre in cui si consumarono le "ultime purissime glorie" della Repubblica; essa, lasciata sola dalla gelosia degli altri stati italiani ed europei, dovette infine soccombere: "Che poi non siasi posta a capo degli Italiani per una guerra d'indipendenza contro gli stranieri non si può incolparla, non essendo cosa per que' tempi possibile"<sup>42</sup>.

---

39 Cfr. Mineo, *Alle origini dell'Italia di antico regime* cit., p. 648.

40 Rondoni, *Disegno di Storia moderna* cit. (1905), pp. 406-407.

41 Balbo, *Sommario* cit., p. 598.

42 Ivi, pp. 479-481. Il declino di Venezia annovera tra le sue cause anche la scelta di non concedere – a differenza di quanto fece Roma, "colla quale ha pure somiglianza cotanta" – la cittadinanza alle province di terraferma: ivi, p. 480.

Per alcuni decenni la maggior parte dei manuali scolastici, al pari di una letteratura romanzesca assai popolare che ebbe largo successo nell'orientare le nozioni del pubblico, contribuì a diffondere un'immagine profondamente negativa di Venezia, basandosi su un repertorio, ben presto divenuto famigerato, di "Fornaretti, piombi, pozzi, ponti dei sospiri, consiglio dei dieci e inquisitori di stato", che – nonostante i lavori eruditi che andavano accumulandosi in quegli anni – ribaltava totalmente il tradizionale 'mito' di Venezia<sup>43</sup>.

Venezia decadde rovinosamente benché fosse, al principio di quest'epoca, lo stato più importante della penisola, ben più del Ducato di Savoia. Quest'ultimo, invece, accrebbe la propria importanza, riuscendo ad affermarsi, nel corso del Seicento, come una decisiva potenza regionale. Il ducato sabauda è presentato dai testi scolastici come l'unico stato italiano in grado di giocare un ruolo come attore e non come pedina nel confronto tra le potenze europee. La ragione viene indicata soprattutto nella tenacia della casa regnante, la quale, una volta optato per il radicamento italiano – divenuto definitivo con la difficile ricostituzione dello stato operata da Emanuele Filiberto –, perseguì una coerente politica di ingrandimento territoriale. A cavallo tra Sei e Settecento, Casa Savoia ottenne i risultati più significativi – come osserva Manfroni, durante quest'epoca "resta solo il Piemonte colle armi in pugno a impedire il totale asservimento della penisola"<sup>44</sup> –, anche se Balbo addirittura lamentava che la "politica del carciofo" fosse troppo prudente in confronto all'audacia mostrata da Federico il Grande<sup>45</sup>.

In uno dei più caratteristici esempi della retorica scolastica risorgimentale, il Piemonte – che, mantenendosi il più possibile indipendente, tenne costantemente fede a una politica nazionale – viene pertanto additato agli altri popoli d'Italia, affinché superino i loro secolari errori e la loro mancanza di fede verso il principio nazionale, abbandonando municipalismo e spirito di fazione. Non può perciò mancare, all'indomani dell'unificazione, il richiamo all'attualità: finalmente gli italiani hanno soffocato il loro attaccamento alle piccole patrie e, avendo fatto tesoro delle lezioni del passato, "si stendono la mano da veri fratelli e aprono alla patria comune un'era novella, sotto gli auspizi incontaminati di Casa Savoia e all'ombra dell'immacolata bandiera del vecchio e armigero Piemonte"<sup>46</sup>.

---

43 M. Infelise, *Venezia e il suo passato. Storie miti 'folé'*, in M. Isnenghi, S. Woolf (a cura di), *Storia di Venezia. L'Ottocento e il Novecento*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2002, pp. 978-980.

44 Manfroni, *Lezioni di storia* cit. (1905), II, p. 4.

45 C. Balbo, *Pensieri sulla storia d'Italia*, Firenze, Le Monnier, 1858, p. 79, cit. in Maturi, *Interpretazioni del Risorgimento* cit., p. 136.

46 Schiaparelli, *Compendio di storia* cit. (1863), p. 49.

### III.4. L'Europa dell'assolutismo

A proposito dell'età moderna, Galli affermava: “Peccato che in tale periodo l'Italia abbia dovuto cedere alle altre nazioni il governo dello incivilimento umano. Essa espìò così una seconda volta le sue vecchie discordie, i suoi vecchi pregiudizi, la sua poca fede e le ingiustizie commesse per sì lungo tempo contro tutte le nazioni del mondo”<sup>47</sup>. Non si può non notare l'accento conclusivo che riproponeva, in base a uno schema destinato a lunga fortuna, l'idea della storia d'Italia come prosecuzione di quella di Roma<sup>48</sup>. Tuttavia, la franca ammissione dell'autore implica che, rispetto alle epoche precedenti, il fulcro della narrazione non può più essere concentrato sulle vicende italiane. A partire dalla metà del Cinquecento si interrompe una continuità storica che, dai tempi di Roma, aveva costantemente visto l'Italia alla testa della civiltà. Gli avvenimenti più importanti si svolgono ora al di fuori della penisola; allo stesso modo, l'innovazione delle strutture politiche compete in primo luogo ad altre nazioni.

La formazione dello stato moderno è un elemento peculiare di questa età, che i libri di testo individuano e mettono in rilievo, coerentemente con una prospettiva che enfatizza il ruolo della nazione come soggetto storico fondamentale e dello stato come esito razionale del processo storico. Il potere dei sovrani viene rafforzato dal definitivo stabilirsi di eserciti e di missioni diplomatiche permanenti, e dallo sviluppo della burocrazia con il suo “stuolo innumerevole d'impiegati”<sup>49</sup>. Esercito, diplomazia, burocrazia sono i fattori che, al di là dei mutamenti dinastici o dei rovesciamenti di alleanze, vengono recepiti come essenziali nel processo di consolidamento dello stato nell'età dell'assolutismo. Il giudizio storico pronunciato su tale forma di governo, in particolare, assume una valenza positiva se, nel contesto in cui viene applicato, esso è foriero di riforme volte a promuovere una buona amministrazione. Il rafforzamento e l'ammodernamento dell'apparato amministrativo, nelle sue molteplici prerogative, sono visti come premesse indispensabili perché uno stato possa attuare una politica non subalterna a interessi esterni.

A questo criterio si attengono gli autori nei loro giudizi sulle varie forme di governo: è infatti palese, nella ricostruzione offerta dai manuali, come nell'età moderna lo sviluppo delle singole nazionalità avvenga nel quadro della sperimentazione di diverse forme politiche. Accanto alle monarchie assolute, quest'epoca conobbe anche l'evoluzione di altre forme statuali di tipo moderno: nella nascita della repubblica olandese, ancor più che nel mutamento di regime avvenuto in Inghilterra nel 1688, si indivi-

---

47 Galli, *Storia moderna* cit. (1867), II, pp. 4-5.

48 Cfr. *supra*, Parte III, Cap. II.4.1.

49 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 511.

dua un avvenimento in cui la sovranità popolare, attraverso un momento di rottura rivoluzionaria, diventa un fattore realmente attivo e operante nella storia europea. I diritti degli individui e i diritti delle nazioni non possono non risultare strettamente intrecciati, date le premesse su cui si fondano le compilazioni scolastiche. Il lettore è chiamato pertanto a confrontarsi con uno dei momenti cruciali del discorso storico elaborato dai compendiatori, in cui viene annodato il legame che unisce il tema della libertà a quello della nazionalità.

Un altro concetto fondamentale è quello della tolleranza, che nei manuali emerge come contrassegno della modernità. D'altro canto, la questione della tolleranza è sì collegata in primo luogo al tema della laicizzazione del mondo della cultura – più di un autore si esprime in termini di scontro tra fede e ragione –, ma viene messa in relazione anche con le vicende politiche e militari. È opportuno soffermarsi sul caso francese, la cui crisi politica della seconda metà del XVI secolo viene osservata con particolare attenzione. Nella Francia del Cinquecento le guerre di religione si chiusero grazie alla pacificazione promossa da Enrico IV con l'Editto di Nantes del 1598, che Balbo commentava in questi termini: “Il gran principio della tolleranza veniva così proclamato solennemente per la prima volta nel mondo”<sup>50</sup>. In quella situazione il partito dei ‘politici’, alla ricerca di un equilibrio tra ultracattolici e ugonotti, fu l'unico a porre l'interesse dello stato al di sopra delle differenze religiose, sostenendo idee moderne (muovendosi cioè non solo sul piano della tattica, ma anche su quello dell'elaborazione culturale). Come fu chiaro dopo la notte di S. Bartolomeo, ciò lo rendeva l'unico partito “veramente nazionale”<sup>51</sup>. I fautori della libertà e della tolleranza venivano pertanto identificati come coloro i quali fecero prevalere l'interesse nazionale su quello delle fazioni.

In seguito, la Francia di Richelieu – le cui doti di statista al servizio della grandezza del proprio paese sono costantemente riconosciute<sup>52</sup> – e di Luigi XIV intraprese comunque la strada dell'assolutismo. La figura di questo sovrano, in particolare, viene proposta come una vera e propria incarnazione di tale forma di governo<sup>53</sup>. La società dell'epoca è peraltro dipinta nei libri scolastici con tratti abbastanza convenzionali: il contrasto tra il formalismo religioso e l'intima corruzione è un tratto dell'età del Re

---

50 Ivi, p. 492.

51 Savelli, *Manuale di storia* cit. (1912), II, p. 434.

52 De Angeli ricorda che “La sua politica, comunque si voglia giudicarla, fu sempre eminentemente nazionale”: *Compendio* cit. (1872), p. 500.

53 Durante il regno di Luigi XIV la Francia divenne la nazione più importante d'Europa, esercitando un predominio non solo politico ma anche culturale. Il prezzo, nondimeno, fu molto alto; in taluni testi l'accento cade maggiormente sulle “stolte guerre” che egli volle e che gettarono in ginocchio tanto il suo paese quanto le potenze rivali: Bianchi, *Compendio di storia* cit. (1861), p. 360.

Sole, durante la quale, con la revoca dell'editto di Nantes, l'assolutismo si estese anche alle coscienze<sup>54</sup>.

Un'ulteriore conferma del significato politico attribuito alla tolleranza in rapporto all'interesse nazionale viene dalle considerazioni svolte sulla pace di Westfalia, che sancì la secolarizzazione della politica estera e delle relazioni tra gli stati, stabilizzando per un secolo e mezzo il quadro del diritto pubblico europeo. La conclusione della Guerra dei Trent'Anni dimostra come la scelta degli Asburgo di perseguire una politica di intolleranza, negando altresì ai popoli tedeschi quelle riforme politiche e sociali che essi reclamavano, avesse contribuito a causare la rovina militare e politica sia dell'Impero sia della Spagna<sup>55</sup>. Un'altra importante conseguenza della Pace di Westfalia fu il riconoscimento dell'indipendenza dei Paesi Bassi: nasceva così una "nuova repubblica, la prima sorta nell'evo moderno e con idee moderne"<sup>56</sup>. Questo è un altro dei momenti chiave che, nella ricostruzione offerta dai libri di testo, connotano l'età moderna in senso progressivo, al pari dell'editto di Nantes o della costituzione belga del 1830. Infatti, "fu in quell'occasione che l'Europa sanzionò, per la prima volta, il principio della sovranità del popolo, basato sulla *Dichiarazione dei Diritti*, pubblicata dagli Olandesi, principio che doveva esser fecondo all'umanità di così importanti conseguenze"<sup>57</sup>.

Il riconoscimento dei Paesi Bassi è l'unica eccezione nel quadro di un sistema politico assolutista, che, oltre a osteggiare le forme repubblicane di governo, non ammetteva né la libertà religiosa né il principio di nazionalità. Una strada ancora diversa venne percorsa dall'Inghilterra. A Elisabetta I succedettero sul trono inglese due sovrani, Giacomo I e Carlo I, che tentarono di instaurare l'assolutismo. La resistenza a tale progetto, ancora una volta in nome della tolleranza, è incarnata soprattutto dai puritani: in questo caso, le originarie motivazioni religiose dei partiti trascorrono presto in aspirazioni politiche. La Rivoluzione inglese non viene in realtà particolarmente approfondita nei libri di te-

---

54 Anche il danno economico inferto ai rispettivi paesi da decisioni dettate dall'intolleranza – dalla cacciata dei mori a opera di Filippo II a quella degli ugonotti decretata da Luigi XIV – viene sempre energeticamente sottolineato nella manualistica scolastica.

55 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), pp. 503-506.

56 Ivi, p. 487. Sul significato che ebbe la permanenza delle antiche repubbliche nel quadro dell'Europa monarchica e assolutista, cfr. F. Venturi, *Utopia e riforma nell'illuminismo*, Torino, Einaudi, 1970, cap. I: *Re e repubbliche tra Sei e Settecento*, pp. 29-59.

57 Savelli, *Manuale di storia* cit. (1912), II, p. 486. I principi democratici del calvinismo penetrarono facilmente in una nazione mercantile come i Paesi Bassi. Anche in questa occasione, sottolinea De Angeli, la Santa Sede commise l'errore – che segna la sua presenza sulla scena della storia europea in età moderna – di farsi complice del dispotismo, ribaltando la politica che aveva perseguito durante il Medioevo: De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 483.

sto del periodo considerato: rimangono abbastanza vaghe le articolazioni interne ai vari partiti e le rivendicazioni, soprattutto di carattere sociale, che essi esprimevano<sup>58</sup>.

### III.5. Riforme e rivoluzioni

Un carattere dell'età moderna sottolineato da gran parte degli autori è il suo essere attraversata da fermenti rivoluzionari. È una consapevolezza che si riscontra, com'è peraltro ovvio, già nei manuali del periodo risorgimentale. Nei propositi manifestati nell'introduzione al suo testo, Galli coglie nel lascito di tre grandi sommovimenti i motivi originali che innervano l'età moderna: la riforma protestante, la rivoluzione inglese, la rivoluzione francese:

Il sorgere strapotente della libertà di pensiero, di cui fu una gittata la riforma religiosa germanica, – lo scoppio della rivoluzione politica inglese, – e infine la sociale e civile rivoluzione di Francia sono i tre fatti culminanti a cui fermeremo la nostra attenzione in questi tre secoli di storia<sup>59</sup>.

Com'è naturale attendersi, considerata la perdurante prevalenza della chiave di lettura politico-diplomatica nella trama dei manuali scolastici per i licei, manca invece qualsiasi approfondimento sulla rivoluzione scientifica e sulla rivoluzione industriale: per quanto riguarda la prima, si possono trovare solo alcuni cenni sui principali scienziati e sulle loro scoperte, anche se confinati nelle pagine relative alla cultura e alle arti<sup>60</sup>.

Dello stesso avviso di Galli è De Angeli, per il quale nell'evo moderno – che pure è la prosecuzione delle conquiste e dei progressi del medio – si scorge un mutamento netto: di fronte all'enorme aumento delle prerogative del potere pubblico, sorge la forza autonoma delle masse, diretta contro la forza dello stato:

la lotta fra le due forze [incarnate dallo stato e dalle masse] è la rivoluzione; e la rivoluzione nel campo religioso, politico ed intellettuale è il precipuo carattere dell'evo moderno; come la riconciliazione fra quelle due forze, l'ordine congiunto

---

<sup>58</sup> Da segnalare ci sono solo brevi accenni tra cui ricordiamo, a mo' d'esempio, quello di Savelli sugli oppositori di Cromwell che includevano i "livellatori, comunisti veri e propri": *Manuale di storia* cit. (1912), II, p. 454.

<sup>59</sup> Galli, *Storia moderna* cit. (1867), I, p. VI.

<sup>60</sup> Il vero protagonista del rinnovamento scientifico è ovviamente identificato in Galileo Galilei, sul cui processo si possono peraltro leggere, nei vari libri di testo del periodo considerato, solo cenni rapidissimi. Ciò non significa che tale figura non trovasse spazio nella scuola italiana: al contrario, ampi brani della sua produzione erano inclusi nei programmi scolastici di italiano per i corsi ginnasiali, analogamente a quanto avveniva per Machiavelli (cfr. *supra*, Parte III, Cap. III.1).

a libertà, il massimo sviluppo dell'attività e dei diritti individuali congiunto a forza e potenza della nazione (stato), è il problema alla cui soluzione è chiamata la nostra età, e sarà il carattere predominante dell'età futura<sup>61</sup>.

Di questo processo è parte integrante l'evoluzione verso la democrazia, determinata dall'ascesa sociale dei ceti intermedi, che nei manuali viene esposta a luce meridiana solo al momento della trattazione della rivoluzione francese.

Il XVIII secolo si apre con le guerre di successione, che ridisegnano l'assetto politico del continente e in modo particolare dell'Italia. Nel 1748 la pace di Aquisgrana modificava la geografia politica della penisola: le guerre precedenti avevano fatto del Regno di Sardegna e di quello di Napoli, entrambi retti da dinastie nazionali, due potenze. La nuova supremazia straniera, esercitata dall'Austria, era pertanto bilanciata dalla presenza di due forti regni indipendenti. È una svolta – sottolineata dai libri di testo – nella storia della penisola, che in quegli anni registra anche “l'ultimo fatto generoso della nazione italiana” prima della rivoluzione: la rivolta di Genova<sup>62</sup>.

La metà del Settecento segna altresì l'avvio della stagione delle riforme in Europa, un'esperienza che nei manuali viene spesso definita come “dispotismo illuminato”. Il primo termine del binomio è quello che sembra prevalere nella ricostruzione offerta: l'edificazione di uno stato efficiente, avviata dai sovrani, avrebbe potuto – in parte – compensare la diminuzione della libertà, se la politica territoriale e dinastica che essi continuarono a perseguire, senza riconoscere i diritti delle nazioni, non avesse finito per indebolirne l'azione. Nei ritratti che emergono dalle pagine di un autore come De Angeli, particolarmente in quello dedicato a Federico II, prevalgono perciò i tratti del tiranno su quelli del riformatore<sup>63</sup>. Non molto più benevola è la rappresentazione della figura di Giuseppe II<sup>64</sup>; decisamente negative quelle di Pietro il Grande e di Caterina, da leggere accanto alle pagine commosse che vengono dedicate alla Polonia<sup>65</sup>. Assai diverse, invece, sono le interpretazioni avanzate da Lemmi nel suo manuale, pubblicato nel 1915: lo storico di origini toscane sosteneva che le riforme di Giuseppe II, benché giuste, fallirono in quanto basate sull'imperio della ragione astratta, la quale non teneva conto che nessuna legge può essere ugualmente adatta a tutti i popoli<sup>66</sup>. Federico II, invece, fu certo amico dei *philosophes*, ma “volle essere e fu sovrano essenzialmente tedesco, conscio dei veri bi-

---

61 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 374.

62 Ivi, p. 559.

63 Ivi, p. 555.

64 Ivi, pp. 575-576.

65 Ivi, pp. 564-567.

66 Lemmi, *Manuale di storia* cit. (1915), p. 42.



sogni dei suoi popoli e per nulla disposto a lasciarsi guidare, come avvenne per esempio a Giuseppe II, dalle astrazioni della filosofia innovatrice”<sup>67</sup>.

Come nel resto d'Europa, anche negli stati italiani presero forma diverse esperienze riformatrici. Anticipando certi storici professionali, soprattutto novecenteschi<sup>68</sup>, diversi divulgatori scolastici – già a partire dal primo periodo postunitario – individuano una sorta di ‘via italiana alle riforme’, fatta di maggiore pratica e minore teoria, che si adatta particolarmente al caso sabauda. Proprio in Piemonte, unico tra gli stati italiani, venne portato a termine l'intervento che secondo molti autori era uno dei più necessari: il rafforzamento dell'esercito. Lo stesso Lemmi sottolinea come proprio uno dei riformatori più consapevoli e coerenti, il granduca Pietro Leopoldo, abolì l'esercito e vendette la flotta considerandoli inutili: ciò dimostra che non aveva a cuore l'educazione nazionale del suo popolo<sup>69</sup>. Il fatto è che le riforme avevano come scopo un'importante elevazione civile, sia morale sia materiale, dei popoli italiani ma non puntavano a educarne il patriottismo e la coscienza nazionale, che restavano assai deboli<sup>70</sup>. Invece lo stato meno riformato di tutti, il Piemonte, nelle cui istituzioni pur rimanevano “grandi avanzi di Medio Evo”, disponeva di un capitale costituito da uno stretto legame tra principe e popolo, da una tradizione militare e da una politica costantemente tesa all'ingrandimento territoriale. Pertanto “il Piemonte, sebbene chiuso alle riforme, alimentava nel suo seno i germi da cui sarebbe uscito a suo tempo il risorgimento politico della nazione”, che il piemontese Alfieri proclamava agli italiani<sup>71</sup>.

L'azione dei Savoia fu certo meno significativa nel campo della cultura. Il non facile rapporto con gli intellettuali – il cui punto più basso fu toccato nella seconda metà del Settecento, quando le figure di maggior rilievo, da Denina a Lagrange ad Alfieri, furono costrette a lasciare il Piemonte – viene ricordato, ma non particolarmente enfatizzato. Più in generale, i manuali non tralasciano il ruolo esercitato dagli intellettuali illuministi nel plasmare l'opinione pubblica, talvolta arrivando a influenzare anche i ministri e gli stessi sovrani. Benché tutte le principali figure del moto dei Lumi vengano menzionate, ci si sofferma maggiormente su tre autori: Montesquieu, Voltaire, Rousseau. All'opera del primo vengono riconosciute più ampiamente validità e autorevolezza; del pensiero degli altri due si evidenzia in particolare la prevalenza dell'elemento distruttivo su quello costruttivo. Solo nei manuali più recenti, la cui mole – come si è detto – aumenta considerevolmente, troviamo il dibattito sul liberismo e sulla fisiocrazia, la

67 Ivi, p. 4.

68 Quasi ad archetipo di tale tendenza viene ormai assunto E. Rota, *Le origini del Risorgimento: 1700-1800*, 2 voll., Milano, Vallardi, 1938.

69 Lemmi, *Manuale di storia* cit. (1915), pp. 64-65.

70 Cfr. Galli, *Storia moderna* cit. (1867), p. 186; De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 600.

71 Lemmi, *Manuale di storia* cit. (1915), pp. 74-75.

grande impresa dell'*Éncyclopedie*, insomma la stagione dei lumi settecenteschi nel suo intero svolgimento<sup>72</sup>.

Il tramonto dell'antico regime, nei cui ultimi bagliori le riforme cedono il posto alle rivoluzioni<sup>73</sup>, trova spazio nei manuali con accenti diversi. D'altro canto, a partire dai paragrafi sulla rivoluzione francese diventa più difficile fare un confronto tra i testi più datati e quelli più recenti, poiché i capitoli conclusivi occupano nei secondi non più poche decine ma diverse centinaia di pagine<sup>74</sup>. Tuttavia, si possono proporre alcune considerazioni generali sulle linee interpretative adottate nel corso dei decenni.

A ridosso del Risorgimento, la rivoluzione francese godette nella letteratura scolastica italiana di valutazioni largamente positive, alle quali si affiancarono in seguito punti di vista in parte diversi e più critici<sup>75</sup>. Le fasi salienti della rivoluzione francese sono narrate sottolineandone il ruolo di matrice della nuova società in cui gli autori – e i loro lettori – vivevano<sup>76</sup>. Essa viene esaltata per aver imposto al mondo civile la norma della libertà, ma soprattutto per le sue conquiste sociali e per aver stabilito l'uguaglianza dei cittadini di fronte alla legge. Con lo scioglimento dell'assemblea costituzionale si chiu-

---

72 Savelli, *Manuale di storia* cit. (1912), III, pp. 21-51.

73 Per De Angeli, la rivoluzione francese fu direttamente anticipata dalla guerra d'indipendenza delle colonie americane contro la madrepatria. Essa rappresentò il guanto di sfida gettato alla decrepita Europa, quasi obbligata dall'America a seguire la sua stessa strada: la facilità con cui le idee democratiche presero concretamente forme istituzionali ebbe sugli europei un effetto incalcolabile. Cfr. De Angeli, *Compendio* cit. (1872), pp. 587-592. Nell'individuare un così forte legame tra America e Francia – quasi un passaggio di testimone – De Angeli in un certo senso anticipa una tesi storiografica, quella della 'rivoluzione atlantica', che venne esposta con notevole fortuna alcuni decenni fa dallo storico statunitense Robert Roswell Palmer: *The Age of the Democratic Revolution: A Political History of Europe and America, 1760-1800*, 2 vols., Princeton, NJ, Princeton University Press, 1959-1964 (trad. it. *L'era delle rivoluzioni democratiche*, Milano, Rizzoli, 1971).

74 Va ricordato che, a partire dal 1888 (e definitivamente dal 1892), una profonda ristrutturazione delle periodizzazioni stabilite dai programmi ministeriali conferì notevole rilievo all'epoca che si apre con la pace di Aquisgrana: la seconda metà del Settecento venne staccata dalla storia moderna e assegnata alla storia contemporanea, da esporre nell'ultimo anno del liceo. Età delle riforme e Risorgimento vennero dunque indicati come due momenti, intimamente collegati, di un unico periodo storico, al quale si volle dare lo spazio necessario per una trattazione approfondita.

75 In un interessante paragrafo dedicato alla storiografia sulla rivoluzione francese, Savelli spiega che gli storici pronunciarono su di essa giudizi assai diversi: dapprima condannandola nettamente con Burke, poi idealizzandola con Thiers e Michelet; infine, dopo la Comune, dunque in un orizzonte politico nuovamente mutato, sottoponendola con Taine a una radicale demolizione. A differenza di costoro, altri storici mostrano maggiore obiettività, riconoscendone l'ineluttabilità e sottolineandone i legami con il vecchio ordine, di cui essa proseguì l'opera accentratrice: in particolare Sybel, Tocqueville e infine Sorel: Savelli, *Manuale di storia* cit. (1912), III, pp. 174-178.

76 Si possono riscontrare in certi testi affermazioni apparentemente inopinate ma comprensibili in un'ottica di ripresa del mito della romanità, come quella per cui la Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo sarebbe riuscita a fondere i principi civili dell'impero romano con la filosofia del XVIII secolo: Raulich, *Manuale di storia* cit. (1904), p. 62.

de – a giudizio unanime dei compendiatori – il periodo più fulgido e importante della rivoluzione francese, che non poté proseguire lungo la via inizialmente tracciata per colpa dei demagoghi.

L'Assemblea legislativa precipitò la Francia nel caos e “rese necessaria la Convenzione per la salvezza del paese”: quest'ultima, per De Angeli, “si rese colpevole dei maggiori eccessi” ma “salvò la Francia dagli stranieri e da lunghe guerre civili”<sup>77</sup>. Va sottolineato che la risposta della Francia al pericolo esterno suscita un'ammirazione molto più intensa nel periodo risorgimentale che in seguito: per Schiaparelli fu il momento più illustre “per la grandezza sublime della difesa nazionale”<sup>78</sup>. Analogamente, in quei testi – dove le esecrazioni nette e senza appello sono così frequenti – la condanna del Terrore non è particolarmente forte: anzi, per De Angeli fu “vendetta all'offesa di secoli”<sup>79</sup>. Gli episodi criminali che si verificarono durante la rivoluzione francese trovarono in seguito censure ben più forti; il più aspro critico è Lemmi, che però è in generale ostile verso i principi che la animarono: il suo rimpianto è rivolto a Luigi XVI, il quale, se avesse avuto altra tempra di sovrano, avrebbe forse potuto incanalare la rivoluzione su un percorso diverso, assecondando le giuste aspirazioni della Francia e nello stesso tempo impedendo che i demagoghi la gettassero nel Terrore<sup>80</sup>.

La morte di Robespierre fu l'inizio di una reazione che portò al governo del Direttorio: in questa fase cominciò a mettersi in luce il giovane Bonaparte. La vicenda napoleonica, segnata nella manualistica con i tratti dell'eccezionalità, contiene in sé due momenti: la reazione ai principi rivoluzionari ma anche la loro conferma e la loro salvaguardia all'interno di un quadro istituzionale stabile. Il crollo finale dell'impero è determinato dai numerosi errori di Napoleone, il principale dei quali fu il non aver adempiuto alla sua missione storica: l'Europa attendeva che egli portasse a compimento i principi dell'89, ancorandoli più saldamente al principio di nazionalità<sup>81</sup>.

### III.6. *Nascita e destini della Terza Italia*

Il nesso tra rivoluzione francese e Risorgimento venne accolto implicitamente già dai primi manuali delle scuole dell'Italia unita. L'espansione dei principi rivoluzionari dalla

77 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), pp. 603-606.

78 Schiaparelli, *Compendio di storia* cit. (1863), p. 210.

79 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), pp. 606.

80 Lemmi, *Manuale di storia* cit. (1915), p. 109.

81 Ivi, p. 626. Napoleone avrebbe potuto salvarsi se avesse basato il suo potere su libertà e principio di nazionalità, ma non ne fu capace: è lo stesso rimprovero già rivolto da De Angeli ai ‘despoti illuminati’ del secolo precedente.

Francia al resto del continente, e in particolare all'Italia, fu oggetto di valutazioni positive, analogamente a quanto affermato in relazione ai sommovimenti politici avvenuti nei secoli precedenti. Secondo tale interpretazione, la rivoluzione francese spinse i migliori italiani a pensare nuovamente alla libertà e all'indipendenza: perciò, assicura De Angeli, durante la campagna d'Italia del 1796 appoggiava i francesi "la parte più eletta della nazione", anche se serviva interessi stranieri<sup>82</sup>. L'intervento francese, nonostante tutti gli aspetti più censurabili (Campofornio in primo luogo), suscita perciò, almeno in una prima fase, giudizi largamente favorevoli. D'altro canto, esso pose in luce l'im maturità politica dell'Italia, che non seppe cogliere l'occasione dell'indipendenza, quando questa si profilò in seguito allo sfaldamento dell'impero francese. Da una parte il regime napoleonico, negandole la libertà, l'aveva preparata più alla servitù che all'indipendenza; tuttavia, sempre secondo De Angeli, le Repubbliche e il Regno d'Italia avevano seminato germi fecondi per l'avvenire<sup>83</sup>.

Molto più tardi questa idea storiografica, cioè la filiazione diretta del Risorgimento italiano dalla rivoluzione francese, divenne oggetto di una tematizzazione esplicita. Essa è condivisa da due storici come Lemmi e Omodeo, che tuttavia giungono, nei rispettivi manuali scolastici, a conclusioni opposte. Il secondo, come abbiamo visto<sup>84</sup>, sostiene che il valore dell'esperienza italiana consista proprio nell'essere parte di un più vasto moto della civiltà europea, avviatosi nel 1789; viceversa il primo, pur riconoscendo che Bonaparte – sia nella Cisalpina, "nucleo e modello della futura Italia", sia nel Regno – aveva risvegliato finalmente negli italiani il sentimento della patria assopito da secoli<sup>85</sup>, osserva che fin dall'epoca delle repubbliche giacobine l'intero moto risorgimentale si compì nell'orbita della rivoluzione francese, e non, come sarebbe stato meglio per garantirne l'autonomo sviluppo, "al di fuori o contro la rivoluzione". Questo, secondo Lemmi, spiega "anche certi particolari atteggiamenti della nostra vita contemporanea di nazione e di Stato". I precursori dei soldati dell'indipendenza nazionale non furono gli insorti del 1799, ma i giacobini del 1796: gli stessi, purtroppo, che si erano resi complici delle oppressioni compiute dai francesi ai danni della patria. Così, ancora a mezzo secolo di distanza, la matrice rivoluzionaria del processo di unificazione si sconta nel carattere nazionale, che ha nella lode costante dell'indisciplina una sua caratteristica peculiare<sup>86</sup>.

L'elemento di maggior interesse nella rappresentazione del Risorgimento nazionale è costituito dall'evolvere della costruzione di una versione unitaria, in cui tutti i suoi artefici vengono infine accolti e celebrati. L'esaltazione di Vittorio Emanuele II per aver

---

82 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 611.

83 Ivi, pp. 632-633.

84 Cfr. *supra*, Parte II, Cap. IV.2.

85 Lemmi, *Manuale di storia* cit. (1915), p. 229 e 275.

86 Ivi, p. 248.

portato a compimento la missione della sua casata, assecondando e servendosi della scaltrezza di Cavour e del coraggio di Garibaldi, è chiaramente la prima traccia individuata e seguita dai manuali. Lo spazio di approfondimento critico su queste due ultime importantissime figure è praticamente nullo: entrambe vengono immediatamente fissate negli stereotipi rispettivamente dello statista accorto e geniale e del valoroso condottiero.

Ben più articolato, invece, è il giudizio sui cospiratori e, in particolare, sulla figura emblematica di Mazzini<sup>87</sup>. L'azione delle società segrete non viene mai condannata, neppure dai primi compendiatori, poiché essa, benché inefficace, diede con i suoi martiri un esempio dapprima ignorato, ma destinato in seguito a suscitare negli italiani sentimenti di patriottismo. L'insegnamento di Mazzini segnò un passo in avanti poiché mirava all'educazione nazionale del popolo italiano: il suo apostolato si rivolgeva direttamente al popolo, al quale i cospiratori non si erano fino ad allora indirizzati. Il lessico utilizzato nei manuali è ricco di motivi religiosi, soprattutto a partire dall'età crispina, e centrato su concetti quali redenzione, apostolato, martirio. Già abbastanza presto, d'altronde, si profila una futura inclusione di Mazzini nel pantheon del Risorgimento nazional-popolare: De Angeli lo descrive come "un'individualità così diversamente giudicata, ma che il potentissimo ingegno consacrò ognora alla patria, benché non sempre vantaggiosamente"<sup>88</sup> e Galli profetizza che "la imparziale storia" lo onorerà, quando il passare del tempo avrà sopito le passioni più accese<sup>89</sup>. Ciò si verificherà non molto tempo dopo: i manuali degli anni '90 sono unanimi nel riconoscere in Mazzini un protagonista glorioso del moto nazionale. Da allora questa immagine si rinsalda e si arricchisce: oltre ai suoi ideali democratici, si pone in evidenza il suo contributo intellettuale nel tracciare il percorso del Risorgimento verso la soluzione unitaria. Il fondatore della Giovine Italia fu il primo e più tenace sostenitore di questa idea, alla fine accolta da tutti; i suoi errori sono riscattati, secondo Lemmi, dal fatto che "nessuno forse amò più di lui la sua patria"<sup>90</sup>. Insomma, il Mazzini di Gentile<sup>91</sup> – che faceva del pensatore genovese il più autorevole seguace, e ministro, della 'religione della patria' – è anticipato e diffuso dalla manualistica storica fin dallo scorcio conclusivo del XIX secolo.

Il processo di unificazione nazionale, di cui si sottolinea il sostegno ricevuto dall'opinione pubblica liberale di tutta l'Europa, viene dunque a lungo raffigurato con i tratti

87 Cfr. A. Ascenzi, *The image of Giuseppe Mazzini in history textbooks from Italian unification to the end of the World War II (1861-1945)*, "History of Education & Children's Literature", II/2, 2007, pp. 157-175.

88 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 637.

89 Galli, *Storia moderna* cit. (1867), p. 225.

90 Lemmi, *Manuale di storia* cit. (1915), p. 466.

91 G. Gentile, *Mazzini*, Caserta, E. Marino, 1919; Id., *Mazzini e la Nuova Italia*, in *Memorie italiane e problemi della filosofia e della vita*, Firenze, Sansoni, 1936, pp. 23-42. Su Gentile, e in particolare sulla sua interpretazione del pensatore genovese, si veda R. Pertici, *Il Mazzini di Giovanni Gentile*, "Giornale critico della filosofia italiana", fasc. I-II, gennaio-agosto 1999, pp. 117-180.

dell'*epos*<sup>92</sup>. Solo dopo il susseguirsi di due generazioni di manuali è possibile leggere – peraltro in un testo, quello di Savelli, tra i più approfonditi e innovativi – che l'unificazione fu opera “d'una minoranza, la quale pose le fondamenta del nuovo regno sull'ossatura massiccia dello Stato sabauda e approfittò con abilità e con energia delle vicende europee, riuscendo a trascinare dietro di sé parte delle moltitudini cittadine e a tenere ferme e immobili le popolazioni della campagna, che non partecipò al movimento nazionale”<sup>93</sup>. Lo stesso testo riserva grande attenzione ai particolari delle trattative diplomatiche, cercando di svelare i retroscena di certe decisioni cruciali (per esempio gli accordi di Plombières o i contatti tra Italia e Santa Sede che precedettero Porta Pia): questa è un'ulteriore testimonianza della differente prospettiva con cui il Risorgimento venne osservato nei manuali ottocenteschi e in quelli dei primi del '900, quando quella fase della storia italiana era ormai diventata oggetto d'indagine da parte di storici professionisti e non più soltanto occasione di scontro politico fra esponenti di partiti avversi.

Solo a partire dall'età crispina le diverse 'tradizioni' del Risorgimento furono ricomposte in un certo equilibrio, che garantiva la tenuta di un 'mito' unitario. Tale immagine storica del Risorgimento non fu però prodotta immediatamente a livello storiografico, bensì mediante iniziative politiche, a partire dall'occupazione monumentale degli spazi simbolici<sup>94</sup>. Altri vettori della pedagogia risorgimentale furono i grandi eventi, organizzati per commemorare particolari ricorrenze della storia recente<sup>95</sup> o per celebrare i successi conseguiti dall'Italia quale potenza industriale. In effetti, prima che dalla scuola la conoscenza delle vicende risorgimentali giunse al 'popolo' attraverso altri canali: uno di quelli coronati da maggior successo fu il padiglione del Risorgimento italiano all'Esposizione internazionale di Torino del 1884<sup>96</sup>.

Il Risorgimento dovette però confrontarsi, nel corso degli ultimi vent'anni del XIX secolo, con l'assunzione di Roma come modello per la nuova Italia, per cui il suo stesso

---

92 Tra la vastissima produzione anche recente spicca la riflessione di Alberto Mario Banti, dalla quale è scaturito un ampio dibattito: Banti, *La nazione del Risorgimento* cit.; A. M. Banti, *Il Risorgimento italiano*, Roma-Bari, Laterza, 2004; A. M. Banti, P. Ginsborg (a cura di), *Storia d'Italia*, Annali 22, *Il Risorgimento*, Torino, Einaudi, 2007.

93 Savelli, *Manuale di storia* cit. (1912), III, pp. 850-851.

94 Cfr. I. Porciani, *Stato e nazione: l'immagine debole dell'Italia*, in Soldani, Turi (a cura di), *Fare gli italiani* cit., pp. 385-428; B. Tobia, *Una patria per gli italiani. Spazi, itinerari, monumenti nell'Italia unita (1870-1900)*, Roma-Bari, Laterza, 1991, specialmente pp. 143-200; M. Cognati, G. Mellini, F. Poli (a cura di), *Il lauro e il bronzo: la scultura celebrativa in Italia, 1800-1900*, Torino, Editris, 1990.

95 Anche le feste nazionali erano funzionali alla creazione delle condizioni per un riconoscimento identitario, su cui fondare la legittimazione e il consenso verso il nuovo ordine. Si veda, sulla scorta di una tradizione avviata da M. Agulhon con i suoi studi sulla festa rivoluzionaria, il volume di I. Porciani, *La festa della nazione. Rappresentazione dello Stato e spazi sociali nell'Italia unita*, Bologna, il Mulino, 1997.

96 Levra, *Fare gli italiani* cit., pp. 149-162. Cfr. M. Baioni, *La 'religione della patria'. Musei e istituti del culto risorgimentale (1884-1918)*, Quinto di Treviso, Pagus, 1994.

significato mitico – per non parlare di quello storico – finì per svuotarsi prima ancora di essere divenuto efficacemente operativo. L'annessione di Roma, con tutte le sue conseguenze, fu un evento di tale importanza da non poter essere trattato nei testi scolastici ricorrendo alla semplice esposizione dei fatti, disgiunta da ogni valutazione. Dal 1870 l'idea di Roma divenne infatti l'elemento cardine dell'ideologia nazionale della Terza Italia, che nei decenni successivi avrebbe trovato in Giosue Carducci il suo vate<sup>97</sup>. De Angeli chiudeva, nel 1876, il suo *Compendio* con queste parole: “Roma a capo d'un gran regno italiano impone gravissimi doveri agli Italiani: essa ridiverrà, sol che il vogliamo e che il vogliam seriamente, la prima città del mondo, ma a patto che il popolo italiano ridivenga la prima nazione della terra”<sup>98</sup>. Dopo il '48 e la Repubblica romana difesa da Garibaldi, l'idea di Roma tornava a infiammare gli animi, fino ad allora catturati dai comuni medievali, dalle ‘repubbliche’ di Sismondi. Da quella data l'idea unitaria, mazziniana, soppianta quella federalista: Roma, con la sua storia e il peso della tradizione classica, torna al centro dell'immaginario politico. Dopo il XX settembre l'Italia andava perciò in cerca di una sua ‘missione’, concetto legato quasi inscindibilmente all'idea ottocentesca di nazione, e scopriva che il retaggio di Roma avrebbe potuto esserne il fondamento<sup>99</sup>. A questo proposito, gli interrogativi sulla direzione che questa missione avrebbe assunto erano pressanti, né formavano oggetto di inquietudine per i soli italiani. Vale la pena di ricordare la domanda che Theodor Mommsen rivolse a Quintino Sella all'indomani di Porta Pia: “Ma che cosa intendete fare a Roma? Questo ci inquieta tutti: a Roma non si sta senza avere dei propositi cosmopoliti. Che cosa intendete di fare?”. La risposta dello statista italiano annunciava il proposito di farne una capitale della scienza, da opporre a quella del dogma insediata oltre Tevere<sup>100</sup>.

La politica estera offriva però un'alternativa: l'attuazione di una politica coloniale sembrò un modo con cui la missione nazionale potesse realizzarsi. Le ragioni dell'espansione oltremare non ebbero fautori solo tra gli esponenti del nazionalismo; al contrario, erano sostenute da ambienti molto più vasti. La necessità delle colonie era argomentata soprattutto con l'esigenza di trovare una soluzione al grave problema sociale dell'emigrazione. Dopo la disfatta di Adua, nel 1896, lo stato italiano optò invece per una politica prudente, basata sulla penetrazione commerciale anziché sull'occupazione militare; con

97 Cfr. A. A. Mola, *Giosue Carducci: scrittore, politico, massone*, Milano, Bompiani, 2006.

98 De Angeli, *Compendio* cit. (1872), p. 659.

99 Cfr. F. Chabod, *Storia della politica estera italiana dal 1870 al 1896*, Bari, Laterza, 1965, vol. I, cap. II: *L'idea di Roma*, pp. 179-323; P. Treves, *L'idea di Roma e la cultura italiana del secolo XIX*, Milano-Napoli, Ricciardi, 1962.

100 Chabod, *Storia della politica estera italiana dal 1870 al 1896* cit., p. 189. Sullo statista piemontese cfr. G. Quazza, *L'utopia di Quintino Sella: la politica della scienza*, Torino, Comitato di Torino dell'Istituto per la storia del Risorgimento italiano, 1992.

maggiore o minor forza, diversi testi sostengono che esclusivamente tale avrebbe dovuto essere fin dall'inizio l'impostazione data all'impresa coloniale dai governanti<sup>101</sup>. Il grave danno inferto al prestigio nazionale non indusse però ad auspicare una rinuncia definitiva alla politica di potenza. In quest'ottica, la guerra di Libia è interpretata come una sorta di seconda *chance* che l'Italia seppe sfruttare. Oltre alle solite ragioni coloniali, c'è in gioco l'onore e la sicurezza dell'Italia che – come sostiene Raulich – non può essere esclusa, a vantaggio di altre potenze, da “quel mare, che un dì fu nostro” e da “quelle terre di Libia, ch'erano già state de' nostri padri”. I sacrifici non furono lievi, ma – osserva il medesimo autore – “quali grandi benefici morali ha avuto, in cambio, la patria nostra da cotesta guerra!”: il prestigio dell'Italia ne è uscito più saldo e soprattutto la coscienza nazionale è stata rinfrancata dalla concordia unanimemente dimostrata durante il conflitto<sup>102</sup>. L'Italia ha mostrato in quell'occasione di aver compiuto grandi progressi non solo militari, ma anche sociali: ne è prova l'allargamento del suffragio agli analfabeti, concesso senza alcun contraccolpo proprio durante la guerra con la Turchia<sup>103</sup>.

Il giudizio positivo testé riportato non viene in alcun modo esteso retrospettivamente; al contrario, la vita politica nazionale, a cinquant'anni di distanza dall'unificazione, è rappresentata complessivamente con profondo disincanto. L'interpretazione fornita dai libri di testo destinati agli studenti liceali, ossia alle nuove leve delle classi dirigenti, è la spia dell'insoddisfazione e del clima di sfiducia nei confronti del ceto politico liberale che andava maturando a fine secolo, di fronte all'incapacità di governare i profondi cambiamenti verificatisi nel paese. Nel passaggio dalla Destra storica alla Sinistra storica, sostengono concordemente i manuali, non avvennero bruschi cambiamenti. La Sinistra riuscì ad attuare il suo programma di politica interna, basato sulle riforme fiscali, ma fallì in politica estera, dove agli insuccessi coloniali si aggiunse lo smacco di Tunisi. Dal 1887, col trasformismo, anche l'epoca della Sinistra storica giunse a conclusione: si aprì in tal modo una nuova fase, dominata dal confronto tra Crispi e Giolitti, i due principali esponenti della vita politica italiana degli anni successivi.

Le pagine di Lemmi rispecchiano abbastanza fedelmente il tono generale degli altri testi. Nella sua ricostruzione Francesco Crispi, “forte e autoritario, ma liberale e demo-

---

101 Raulich, *Manuale di storia* cit. (1904), p. 411. Sull'opposizione alle imprese coloniali v. R. Rainero, *L'anticolonialismo italiano da Assab ad Adua, 1869-1896*, Milano, Comunità, 1971.

102 Raulich, *Manuale di storia* cit. (1904), pp. 429-433.

103 Savelli, *Manuale di storia* cit. (1912), III, p. 911. Questo consenso è rispecchiato da tutti gli autori scolastici, con un'unica eccezione rappresentata da Barbagallo. Nel manuale di quest'ultimo, la guerra di Libia è sostanzialmente ricordata solo per l'effetto deleterio sui conti pubblici, che – dopo Adua – erano stati faticosamente aggiustati grazie a un quindicennio di sospensione delle politiche coloniali, e delle relative spese militari che tra il 1882 e il 1896 avevano causato *deficit* di bilancio sempre crescenti: Barbagallo, *Manuale di storia* cit. (1914), p. 341. Un'impostazione, questa, che tralasciava completamente ogni considerazione sul valore ideale e morale dell'impresa libica, e che rimase pertanto del tutto isolata.



cratico, seppe dare al paese, allora e poi, l'impressione di una mano sicura, capace di guidare anziché di essere guidata<sup>104</sup>; i partiti politici che si opponevano a un governo forte scatenarono contro di lui la questione morale (che Lemmi giudica più che altro pretestuosa), indebolendo il suo governo, che non ebbe la forza per condurre un'energica politica coloniale.

All'opposto del politico siciliano, Giolitti fu "il ministro della blanda quiete ristoratrice d'Italia", "l'uomo della pacifica, certo utile a suo tempo, vegetazione dell'Italia", abile a barcamenarsi conducendo una "politica grama e poco brillante". Questi giudizi, formulati da Omodeo<sup>105</sup>, benché severi sono forse i più positivi tra quelli pronunciati nelle compilazioni scolastiche, tutte assai critiche verso il politico piemontese: nel caso di Rodolico, la rimozione di Giolitti – mai citato neppure una volta – poté compiersi giungendo, letteralmente, alla *damnatio memoriae*. Il solo Savelli cercò di mantenere nelle sue pagine un certo equilibrio, mostrando di apprezzare in Giolitti la capacità di incanalare in forme legali il moto sociale, assecondandolo<sup>106</sup>. Barbagallo sottolineò che l'apparente "corruzione" causata dal giolittismo "è stata invece spostamento e concentramento intorno a nuovi interessi": quelli della borghesia settentrionale, che Giolitti intese favorire mediante una politica protezionistica, contemperata dall'attenzione alle rivendicazioni operaie<sup>107</sup>. Per Lemmi invece il sistema adottato da Giolitti era contrassegnato dalla passività: il fatto di appoggiarsi a forze extra-costituzionali e di cambiare maggioranza a seconda delle esigenze "parve a molti degenerazione del Parlamento e scuola di cinismo". Agendo così poté comunque far approvare molte leggi, quantunque il giudizio su di esse, ricorda Lemmi, sia contrastato. Il problema che il giolittismo non risolveva era però l'estraneità delle masse allo stato. Lemmi avanzava perciò un dubbio sul fatto che il sistema parlamentare britannico adottato in Italia fosse il più adatto per il nostro paese: "Forse [...] è destinato a modificarsi profondamente man mano che si forma una coscienza nazionale più sicura e più larga"<sup>108</sup>.

Gli eventi politico-diplomatici, come abbiamo visto, risultano nettamente preponderanti anche nei volumi dei corsi di storia destinati all'ultimo anno del liceo. Alcuni dei testi più recenti tuttavia riassumono, in appositi capitoli conclusivi, un quadro sui caratteri fondamentali del mondo contemporaneo. Si tratta ovviamente di problemi e questioni che non danno agli autori la possibilità di richiamarsi a un 'senso comune' storiografico diffuso e consolidato. Le interpretazioni fornite su avvenimenti e tematiche recenti sono rivelatrici soprattutto delle convinzioni personali dei singoli compendiatore-

104 Lemmi, *Manuale di storia* cit. (1915), p. 732.

105 Omodeo, *L'età moderna e contemporanea* cit. (1923), pp. 490-491, 509.

106 Savelli, *Manuale di storia* cit. (1912), III, p. 909.

107 Barbagallo, *Manuale di storia* cit. (1914), pp. 337-338.

108 Lemmi, *Manuale di storia* cit. (1915), p. 739.

ri, che talvolta tendono a occupare la scena in modo quasi imbarazzante. Esse rivelano però umori e tendenze presenti nelle classi colte del paese, aprendo un ventaglio di opinioni sorprendentemente ampio.

Per Rinaudo, uno dei tratti essenziali della società contemporanea è rappresentato dai nuovi compiti che lo stato deve assumere rispetto al passato: “Esso non è solo una sentinella armata a difesa dell’ordine pubblico e della libertà individuale, ma ha pure un ufficio positivo nell’educazione della razza umana, nella diffusione della cultura, nella distribuzione della ricchezza e del benessere”. Allo stato spetta perciò attuare una serie di riforme che contribuiscano a eliminare le tensioni sociali e a migliorare la società nel suo complesso<sup>109</sup>. L’accettazione dell’interventismo statale e il superamento del liberalismo classico sono in queste pagine un dato acquisito. Tutti i testi, senza eccezioni, sostengono peraltro che la diffusione del socialismo aveva contribuito a imporre l’adozione di una serie di riforme di carattere sociale. A differenza del conservatore Lemmi, molti autori inclini al nazionalismo non si mostrano affatto avversi per principio al socialismo. Raulich, per esempio, spiega che un “vago malcontento di sé”, causato dalle difficili condizioni di vita, aveva spinto le masse operaie verso le varie dottrine socialiste, e che la dottrina di Marx “offrì alla causa del socialismo la forza di menti egregie, di apostoli gagliardi, di molti uomini di scienza”. Raulich è convinto che esso non costituisca una minaccia per la società: a suo avviso i principi del socialismo, “in fondo, non hanno che un contenuto economico” e pertanto i socialisti riformisti, che hanno indotto le autorità a prendere misure legislative in favore dei lavoratori, non escludono di collaborare con i governi<sup>110</sup>.

Savelli offre la trattazione più approfondita e al contempo rivelatrice dei nuovi indirizzi che il mondo intellettuale italiano stava assumendo. Egli descrive i principi su cui si era fondata la lotta politica nel XIX secolo e le tensioni a cui era sottoposto l’ordine vigente. Il vecchio sistema in cui si confrontavano un partito conservatore e uno liberale, in vigore fino a metà Ottocento, era in fondo aristocratico; i democratici, pochi di numero, erano “dottrinari e spostati” privi di seguito. Nella seconda metà del secolo, invece, i partiti cattolici e socialisti, con il loro seguito di massa, cambiarono volto alla politica. Savelli evidenzia sia i tentativi di Leone XIII di influenzare la politica europea, manovrando le masse cattoliche, sia l’azione dei partiti ispirati al marxismo: distinguendo tra i seguaci “puri” e i “revisionisti”, egli afferma che Bernstein, statistiche alla mano, aveva dimostrato che le tesi di Marx erano state tutte confutate.

A parere di Savelli, i vecchi partiti hanno faticato ad adattarsi al compito di varare una legislazione sociale poiché hanno trascurato ciò che avveniva nella società, “attratti

---

109 Rinaudo, *Storia* cit. (1892), III, p. 297.

110 Raulich, *Manuale di storia* cit. (1904), pp. 412-415.

com'erano quasi soltanto dal fenomeno parlamentare". La crisi del liberalismo è ormai evidente; ci sono segnali, continua Savelli, che il moto democratico avviato dalla rivoluzione francese sia ormai al culmine: per impulso di questi nuovi fatti "risorgono da per tutto elementi aristocratici". Si affaccia così un fenomeno che per certi versi "si connette con le tradizioni del secolo XVIII, e che si suole denominare «imperialismo»". A differenza di ciò che sostengono i "dottrinari", sotto il governo democratico i diversi popoli sentono più vivacemente lo scontro tra loro, in particolare a causa della competizione per la prevalenza sui mercati, dai quali, molto concretamente, può dipendere la prosperità personale di ciascun individuo. Nuovi conflitti sono perciò tutt'altro che da escludere: essi si svolgeranno su scala mondiale, come già avviene per le guerre economiche e doganali, e lo scontro tra le potenze imperialiste designerà una nuova aristocrazia a livello planetario, "alla quale soggiac[eran]no i popoli considerati inferiori"<sup>111</sup>.

Su questo trionfo dell'imperialismo, pur senza metterlo in dubbio, Raulich avanza delle perplessità, esposte in un breve paragrafo intitolato "Il trionfo della razza bianca nel mondo":

Così adunque l'Europa ha steso il suo scettro su tutti i continenti: la razza bianca ha trionfato delle altre razze, perché essa, create, sviluppate le industrie, nel progresso scientifico, civile, nell'incremento delle idee, dei bisogni morali, trovò lo stimolo a' suoi ardimenti, la forza di compierli. Ma la razza bianca ha usato della vittoria con spirito e intendimenti umanitari? Ha infrante, è vero, le catene della schiavitù dei negri, e con la conquista del continente africano ha iniziato la rigenerazione della razza loro. Ma può dirsi rigenerazione quella dell'Asia? Ed è proprio la civiltà moderna europea che dovrà far felice la razza gialla, la quale invece si crede, forse giustamente, come ha mostrato il Giappone, assai migliore di noi?<sup>112</sup>

Sono osservazioni che esprimono, forse un po' confusamente, inquietudini e interrogativi propri di un'età che vedeva vacillare molte delle sue certezze. Qualche anno dopo, la Grande Guerra avrebbe suggerito una diversa prospettiva allo sguardo dei divulgatori scolastici.

Lo scenario internazionale e i suoi mutamenti sono rispecchiati dai manuali pubblicati nella parte conclusiva del periodo considerato, quando la crisi della *Belle Époque* andò scivolando verso la guerra. Fin dagli anni '80 del XIX secolo, le contrapposizioni tra le potenze europee erano sembrate preparare un conflitto di grandi proporzioni: "Ma

111 Savelli, *Manuale di storia* cit. (1912), III, p. 941 sgg. In queste pagine viene alla luce un tratto della cultura della borghesia italiana le cui radici, come ha mostrato Silvio Lanaro, affondano nei decenni costitutivi del nuovo stato: S. Lanaro, *Nazione e lavoro. Saggio sulla cultura borghese in Italia 1870-1925*, Venezia, Marsilio, 1979, cap. I: *La nuova patria*, pp. 19-87.

112 Raulich, *Manuale di storia* cit. (1904), p. 412.

ora ogni inquietudine sembra svanita”, sosteneva Raulich nel 1904, perché le potenze avevano siglato accordi e regolato le controversie con il principio dell’arbitrato, rendendosi conto che “una guerra in questi tempi d’eserciti formidabili e di terribili armi sarebbe una sciagura anche pel vincitore”. Perciò da queste premesse “e dalla sincera brama di pace, a cui ogni Stato sembra ispirarsi, v’ha perfino chi ha tratto il vaticinio che non è lontano il giorno, in cui l’Europa sarà tutta raccolta in una confederazione”<sup>113</sup>.

Mentre Lemmi licenzia il suo manoscritto due mesi dopo l’entrata dell’Italia nel primo conflitto mondiale, traendone gli amari interrogativi che abbiamo già riportato<sup>114</sup>, gli autori che scrivono a guerra finita, come Rodolico e Omodeo, devono confrontarsi con uno scenario completamente mutato. Nelle loro pagine il ‘mito’ del Risorgimento, appannatosi nella manualistica liceale fin dall’ultimo scorcio dell’Ottocento, viene riattivato proprio in relazione alla Grande Guerra, interpretata come ‘IV guerra d’indipendenza’ e compimento dell’epopea unitaria. Rodolico tende a sottolineare soprattutto gli aspetti ideali della partecipazione italiana al conflitto, a partire dalle motivazioni irredentiste, e ne mette in luce il carattere di guerra nazionale, cancellando al contempo dal suo testo ogni riferimento alla presenza, nel 1915, di un’opinione pubblica neutralista<sup>115</sup>.

A sua volta, Omodeo afferma che la decisione di scendere in guerra contro l’Austria significava “ricollegare le tradizioni del Risorgimento con le ambizioni del futuro”; ma dà spazio anche alle ragioni pragmatiche di cui l’Italia dovette farsi carico, vale a dire il rischio elevato di una successiva rivalsa degli imperi centrali, che in caso di vittoria le avrebbero fatto pagare il prezzo dell’uscita dall’alleanza (“un nuovo Campofornio”)<sup>116</sup>. Solo però nella nuova edizione del 1931 (e più precisamente nell’introduzione, non presente nell’iniziale versione scolastica dell’opera) Omodeo sottolineò esplicitamente come la decisione di battersi contro le potenze che avevano scatenato il conflitto mondiale implicasse anche una scelta di civiltà dell’Italia, legata alla “coscienza della propria origine” e dunque in linea con i principi di libertà e democrazia sanciti dalla rivoluzione francese, da cui anche il Risorgimento era scaturito<sup>117</sup>.

Pur con tali distinzioni questi due storici, autori di ricostruzioni largamente diffuse, collocarono la partecipazione italiana alla prima guerra mondiale nel solco dell’epopea risorgimentale, muovendo da motivazioni attinte in entrambi i casi alla tradizione di stampo mazziniano, e dunque incompatibili con qualsiasi affermazione imperialista. Essi segnavano con queste interpretazioni un punto fermo, un argine prima dello slittamento, palese nei manuali più segnati dai toni propagandistici del Ventennio, verso

---

113 Ivi, p. 420.

114 V. *supra*, Parte II, Cap. IV.2.

115 Rodolico, *Sommario storico* cit. (1923), pp. 369-371.

116 Omodeo, *Letà moderna e contemporanea* cit. (1923), p. 508.

117 Omodeo, *Letà del Risorgimento italiano* cit., p. XV.

una lettura della prima guerra mondiale in chiave imperialistica, cioè come intervento bellico volto a tutelare gli interessi dell'Italia come grande potenza nel consesso delle nazioni europee.



## Conclusioni

Il carattere dell'Ottocento, il secolo della storia, era stato delineato da Ugo Foscolo, con sensibilità già pienamente romantica, nella celebre Prolusione al corso di Eloquenza, *Dell'origine e dell'ufficio della letteratura*, pronunciata all'Università di Pavia il 22 gennaio 1809: "O Italiani, io vi esorto alle storie". Quell'invito non sarebbe rimasto inascoltato, in quanto esprimeva un'attenzione rivolta alla storia non su un piano meramente erudito, ma su quello della costruzione attiva della politica: "Io vi esorto alle storie, perché angusta è l'arena degli oratori"<sup>1</sup>.

Solo con l'Ottocento, che fu anche il secolo delle nazionalità, l'idea di storia e quella di nazione si congiunsero realmente. Per la prima volta, la storiografia poté essere intesa come un'opera patriottica. Questa nuova tensione culturale si sommò alla volontà politica di fare della storia un oggetto didattico, per formare i futuri cittadini fin dalle aule scolastiche. Nel XIX secolo, a conclusione di un percorso lungo e complesso, la storia guadagnò dunque un proprio spazio chiaramente definito anche come materia scolastica. Priva com'è sia di un oggetto specifico (tutto è 'storia') sia di un proprio linguaggio formalizzato, la storia dovette subire diversi adattamenti per trovare una propria collocazione come materia d'insegnamento, vale a dire per trasformarsi in un campo del sapere che fosse al contempo, per dirla con François Furet, "intellectuellement autonome, socialement nécessaire et techniquement enseignable"<sup>2</sup>. Questa tripartizione è la traccia ideale per verificare come l'Italia postunitaria abbia elaborato a livello scolastico una risposta a queste sollecitazioni.

Partendo dall'ultimo punto, non v'è dubbio che proprio il manuale abbia rappresentato lo strumento 'tecnico' che rese praticabile l'insegnamento della storia nel senso moderno del termine. Questo peculiare prodotto editoriale ha conosciuto nel tempo diverse denominazioni; il 'libro di testo' è l'erede del 'sunto', ma i termini adottati nel linguaggio

---

1 U. Foscolo, *Dell'origine e dell'ufficio della letteratura*. Orazione, introduzione, edizione e note di E. Neppi, Firenze, Olschki, 2005, p. 144.

2 F. Furet, *La naissance de l'histoire*, in Id., *L'atelier de l'histoire*, Paris, Flammarion, 1982, p. 125.

comune e nei titoli stessi delle opere sono più d'uno: "Manuale" di storia, oppure "Compendio", "Sommario", "Lezioni", "Disegno", "Breve storia". Il manuale scolastico come lo intendiamo oggi nacque, di fatto, contemporaneamente alla disciplina, affermandosi come imprescindibile strumento didattico e come veicolo di quella pedagogia nazionale che traspare eloquentemente da innumerevoli pagine. Benché a metà Ottocento il compendio venisse talvolta accusato, soprattutto a livello politico-amministrativo, di essere uno sterile riassunto privo di unità, ben presto l'adozione di un libro di testo fu invece caldamente raccomandata, diventando, in Italia ben prima che in altre nazioni, uno strumento didatticamente indispensabile<sup>3</sup>.

Sul piano del rigore intellettuale che ne contraddistingue i contenuti, i limiti di questa manualistica non risiedono solo nella sua vera o presunta politicità, posta al servizio di un progetto educativo incentrato sulla nazionalizzazione delle masse (per quanto debole nelle premesse e circoscritto negli esiti, almeno se paragonato con i casi tedesco<sup>4</sup> e francese<sup>5</sup>, tale progetto si sia effettivamente rivelato). Lo statuto disciplinare della materia dovette scontare l'inserimento in un contesto, qual era quello della scuola classica, che la orientava in una direzione ben precisa. La stessa storia oggetto della narrazione, al di là di eventuali forzature ideologiche, era osservata da un'angolatura che ne ipotitava fortemente le possibilità interpretative. La *Storia della letteratura italiana* di Francesco De Sanctis, con la sua autorevolezza, aveva messo il sigillo, trasformandola in principio definitivamente condiviso, sull'idea che la storia della letteratura si identificasse con la storia della grandezza civile italiana; e che nei suoi modelli eminenti si incarnassero i caratteri della sua essenza spirituale, ciò che aveva fatto di essa una nazione nei secoli precedenti l'unità politica<sup>6</sup>. È ovvio che il peso di questo punto di riferimento finisse per schiacciare la manualistica storica *tout court* (quella concepita per la storia-materia), la quale non poteva prescindere, a differenza delle storie letterarie, dalla disunione politica: anzi proprio questa disunione doveva raccontare, essendo impostata in chiave politico-diplomatica.

Gli stessi autori dei compendi non possono sottrarsi a questo problema; nel momento in cui lo affrontano consapevolmente, finiscono anzi per ammettere una sorta di subalternità della propria materia, che si manifesta nel ruolo ancillare incarnato dall'insegnamento storico nei confronti di quello letterario. Nel manuale di Galanti, per

---

3 Choppin, *Les manuels scolaires: histoire et actualité* cit., pp. 7-8, la cui analisi, dedicata alla Francia, è comunque applicabile per diversi aspetti anche al caso italiano.

4 Mosse, *La nazionalizzazione delle masse* cit.

5 E. Weber, *Da contadini a francesi. La modernizzazione della Francia rurale 1870-1914*, Bologna, il Mulino, 1989.

6 Cfr. B. Tobia, *Una cultura per la nuova Italia*, in G. Sabbatucci, V. Vidotto (a cura di), *Storia d'Italia*, vol. II: *Il nuovo Stato e la società civile, 1861-1887*, Roma-Bari, Laterza, 1995, p. 460. Ma anche la tradizione culturale unitaria è ciò che è meglio rintracciabile nella storia italiana di lungo periodo: cfr. Galasso, *L'Italia come problema storiografico* cit., *passim*.



esempio, le vicende di Firenze e le lotte tra guelfi e ghibellini da Manfredi a Corradino di Svevia appaiono una sorta di resoconto dei presupposti storici della Divina Commedia: più che un manuale di storia, sembra un commento dei numerosi passi di Dante la cui citazione testuale ne costella le pagine<sup>7</sup>. Manfroni afferma addirittura di avere ritenuto opportuno illustrare più diffusamente la storia di Firenze “perché i giovani trovino riassunti in poche pagine i numerosi fatti, di cui si parla nella *Divina Commedia* e nella biografia del divino poeta”<sup>8</sup>. Si tratta non a caso di due compendi assai validi, come lo è quello di Comani, che esplicitamente riconosce il ruolo subordinato della materia proprio quando, con il suo testo, cerca di superarne i tradizionali limiti<sup>9</sup>. Non è pertanto casuale che, al tramonto del secolo, un pericoloso concorrente entrasse in competizione con i testi di storia compilati per l’ultimo anno del liceo: le *Lecture del Risorgimento italiano* di Giosue Carducci. Sostituendo all’arida prosa di certi manuali una ben più coinvolgente retorica, ma soprattutto identificando la storia d’Italia nelle “grandi e pure intelligenze” dei suoi migliori scrittori e nelle loro aspirazioni, quelle pagine ribadivano la vocazione dello spazio letterario a riassumere in sé l’intera storia nazionale<sup>10</sup>.

Benché godesse di uno statuto più debole rispetto alle materie linguistico-letterarie, che costituivano il nucleo duro della didattica, in particolare nella scuola classica, la storia giocava comunque un ruolo importante sul piano della legittimazione dell’ordine vigente. Il problema del “fare gli italiani”, dopo l’unificazione, rimase a lungo al centro dell’agenda politica; se lo posero soprattutto quanti – in opposizione a coloro che invece rivendicavano tra i meriti del Risorgimento la continuità, l’assenza di rotture rispetto all’assetto costituzionale preesistente – sottolineavano che l’origine dello stato non era stata accompagnata né era sopraggiunta in seguito a una rivoluzione di popolo, una guerra nazionale o altri simili eventi fondativi: l’assenza di questo ‘lavacro’ aveva determinato il perpetuarsi, nella nuova nazione, di abitudini e costumi negativi appartenenti alla vita degli stati preesistenti, che dovevano scomparire dalla nuova Italia, pena la sua permanenza in una condizione di debolezza. L’aspetto pedagogico era perciò l’inevitabile snodo attraverso cui produrre una riforma della società italiana in vista della sua nazionalizzazione. Destinatario di questo messaggio pedagogico era il ceto medio, al quale si affidava il compito di trasmetterlo alle classi più umili della società. Il richiamo all’unità, al senso di appartenenza che accomunava gli italiani al di là delle condizioni sociali – con il noto scivolamento di questa politica in senso autoritario, in un clima ormai di acceso nazionalismo, nell’età che fu detta di Crispi – era pressante.

7 Galanti, *Manuale di Storia* cit. (1904), pp. 406-433.

8 Manfroni, *Lezioni di storia* cit. (1905), I, p. 279, nota 1.

9 Cfr. *supra*, Parte II, Cap. IV.1.

10 *Lecture del Risorgimento italiano scelte e curate da Giosue Carducci*, vol. I (1749-1830), vol. II (1831-1870), Bologna, Zanichelli, 1896-1897. Si veda in particolare vol. I, p. XLV.

Il progetto pedagogico messo in opera nell'Italia unita non fu dissimile da quello che negli stessi anni prendeva forma nella Francia della Terza Repubblica, ma con sfumature significative. Le preoccupazioni ideologiche manifestate oltralpe furono ben più forti di quelle, pur urgenti, che agivano nella scuola italiana: ciò si riflette nei libri di testo transalpini, che rivelano una connotazione ideologica decisamente più esplicita<sup>11</sup>. Certi giudizi debbono pertanto essere relativizzati, senza per questo porre in dubbio che i compendi esercitassero la propria funzione anche come strumenti di educazione nazionale. Tracciare una storia degli italiani nel segno dell'unità e della continuità: è a questo obiettivo, del resto suggerito dai programmi, che i manuali si ispirarono.

Resta da chiarire il valore di quei testi in rapporto alla cultura, non solo storiografica, del loro tempo. Generalmente, alla manualistica non compete di occuparsi dello statuto epistemologico delle proprie discipline: essa dà per scontate certe acquisizioni e opera una mediazione finalizzata alla loro fruizione didattica. Ciò non impone peraltro che i testi scolastici debbano limitarsi a una compilazione acritica e pseudo-oggettiva; non di rado alcuni dei testi analizzati ospitarono anche delle riflessioni approfondite. Inseriti nel dibattito culturale del loro tempo, i manuali appaiono come dei palinsesti: i più recenti rileggono, spesso polemicamente, i loro predecessori, facendosi portatori di nuove istanze. Nel corso dei decenni poté così instaurarsi addirittura una sorta di dialogo tra autori di diverse generazioni, rinnovando gli schemi di un genere che, come abbiamo illustrato, rimase comunque codificato e prescrittivo.

I libri di testo adottati nelle scuole subito dopo il 1860 erano espressione della cultura storica italiana di quell'epoca, che si avviava a un importante trapasso dalla storiografia 'di parte' a quella 'scientifica': come avviene in questi casi, l'adeguamento a livello scolastico fu però piuttosto lento. Per molto tempo circolarono nelle scuole manuali scritti negli anni immediatamente seguenti o addirittura precedenti l'unità, in una temperie culturale e politica nel frattempo profondamente mutata. Una generazione di testi completamente rinnovata apparve solo una trentina d'anni dopo, portando a compimento una lunga evoluzione: l'attenzione dello studente veniva riportata da un passato lontano, attualizzato come base etica del presente che si andava costruendo, a un'immagine più serena di quello stesso passato, non più sovraccaricato di significati anticipatori. Quando le contingenze politiche resero pienamente utilizzabile il Risorgimento nell'ottica di un progetto di nazionalizzazione delle masse, il Medioevo, sino ad allora vissuto con una partecipazione emotiva che tendeva ad attualizzarlo, finì con il perdere la propria centralità. Così l' 'ideologia del rimpianto', alimentata dalla deprecazione dell'incapacità manifestata dagli italiani dei secoli precedenti nel superare le divisioni interne, si attenuò e scomparve. Si aprirono spazi per molteplici revisioni, che implicarono la rilettura di ta-

---

11 Per un quadro generale si rimanda a Héry, *Un siècle de leçons d'histoire* cit.

luni fatti e l'abbandono di non pochi stereotipi; ma soprattutto si rivide il fondamentale concetto di "sentimento nazionale", criticandone l'applicazione anacronistica a secoli lontani.

Questa evoluzione si accompagnò ai profondi mutamenti vissuti dalla società italiana: nei primi decenni del XX secolo il programma di costruzione di un'identità comune, da realizzare mediante la riproposizione dei più nobili esempi offerti dalla storia patria, non era più all'ordine del giorno in maniera così urgente. Ciò peraltro non impedì che alcuni tra i nuovi testi – pur senza rinnegare, anzi confermando le precedenti acquisizioni critiche e metodologiche – presentassero una coloritura fortemente nazionalistica, avvertibile principalmente nel giudizio non più sul remoto passato ma sulla politica estera contemporanea. La funzione pedagogica, fin dagli anni '90 del secolo precedente, si separò dalle epoche più lontane per raccogliersi invece attorno a vicende recenti, con uno sguardo attento – e spesso civilmente partecipe – al presente, alla funzione e agli spazi che gli sviluppi della contemporaneità sembravano suggerire all'Italia.

Sarebbe dunque eccessivo affermare che i manuali di storia utilizzati nei licei dell'Italia liberale fossero generalmente irrilevanti sul piano culturale; essi ci appaiono semmai come dei prodotti editoriali in linea con il sentire del proprio tempo, talvolta espressioni di una significativa capacità di restituire la complessità delle vicende storiche. Quanto poi pesassero, nel dettare le coordinate che dovevano fissare nozioni storiche e convinzioni ideali nel bagaglio culturale (e nell'immaginario) dei fruitori di quella didattica, le implicazioni politico-sociali dei programmi ministeriali e gli orientamenti ideologici dei diversi autori, è domanda a cui non si può dare una risposta generale a prescindere dai singoli casi. Non vi è dubbio che, in molte occasioni, anche sul piano della mediazione didattica la storia lasciò il campo alla retorica, con i conseguenti esiti negativi; ma è risaputo che chi frequenta i territori di Clio non di rado è soggetto al rischio di sconfinare in quelli, contigui, di Polimnia.



## Repertorio dei manuali di storia per i licei (1859-1923)

Abbate Giacomo, *Prospetto di storia patria ordinato per Lezioni, ad uso dei licei e Istituti tecnici*, Alba, Tipografia Luigi Vertamy, 1891.

Angrisani Gaetano, *Storia d'Italia dal IV al XIX secolo, scritta per le classi liceali*, Napoli, Morano, 1871.

Balbo Cesare, *Della storia d'Italia fino all'anno 1814. Sommario*, Torino, Pomba, 1846.

Balzani Ugo, *Le cronache italiane del Medio Evo descritte*, Milano, Hoepli, 1884.

Barbagallo Corrado, *Manuale di storia per i licei classici*, 3 voll., Roma, Albrighi e Segati, 1914.

Begani Orsini, *Manualetto di storia per i licei*, Rocca S. Casciano, Cappelli, 1915.

Bellonotto Pietro, *Corso di storia generale per uso dei licei*, 3 voll., Torino, Libreria editrice internazionale, 1913.

Bertolini Francesco, *Storia del Medio Evo, particolarmente d'Italia. Dal crollo dell'occidentale impero alla caduta della casa Sveva, scritta ad uso dei licei italiani*, Milano, F. Vallardi, 1866.

Bertolini Francesco, *Storia moderna d'Europa e particolarmente d'Italia: ad uso dei licei e degli istituti tecnici del Regno secondo i vigenti programmi*, 3° ed. rifusa e ampliata, Milano, F. Vallardi, 1889.

Bianchi Celestino, *Compendio di storia moderna (1454-1861)*, 3° ed., Firenze, Barbèra, 1861.

Boccardo Gerolamo, *Manuale di storia universale del Medio-Evo*, 2 voll., Torino, Sebastiano Franco, 1861.

Bondi Arturo, *Manuale di storia universale*, 2. ed., Torino, Paravia, 1923.

Bosco Giovanni, *La storia d'Italia raccontata alla gioventù da' suoi primi abitatori sino ai nostri giorni*, Torino, Paravia, 1855.

Bragagnolo Giovanni, *Storia del Medio Evo (476-1313)*, Torino, Bona, 1894.

- Bragagnolo Giovanni, *Storia moderna dalla scoperta dell'America al trattato di Aquisgrana*, Torino, Paravia, 1896.
- Camozzi Guido, *Corso di storia ad uso dei licei*, 3 voll., Messina, Principato, 1921.
- Cantù Cesare, *Compendio della storia universale*, Milano, Agnelli, 1874.
- Capasso Carlo, *Corso di storia generale, ad uso dei licei*, Napoli, Bicchierai, 1907.
- Capasso Gaetano, *Manuale di storia patria, ad uso delle scuole secondarie: Parte I (evo antico); Parte II (evo medio); Parte III (evo moderno, con notizie sulla Costituzione Politica del Regno d'Italia)*, Parma, Battei, 1889.
- Ciccotti Ettore, *Il Medio Evo (476-1313)*, Messina, Principato, 1923.
- Cognasso Francesco, *Il Rinascimento (1313-1748)*, Messina, Principato, 1923.
- Colombo Giuseppe, *Punti di storia, ad uso dei licei*, Piacenza, Bertola, 1884.
- Comani Francesco, *Breve storia del Medio Evo*, 2 voll., Firenze, Sansoni, 1895.
- De Angeli Felice, *Compendio di storia universale*, Milano, F. Vallardi, 1872.
- De Michelis Pietro, *Brevi lezioni di storia del Medioevo*, Torino, Loescher, 1894.
- De Michelis Pietro, *Brevi lezioni di storia moderna*, Torino, Loescher, 1895.
- Del Carlo Torello, *Compendio della storia medioevale d'Italia, fatto per le scuole secondarie*, Lucca-Livorno, Fratelli Crocolo Editori - Tipografia Raffaele Giusti, 1886.
- Fabris Cecilio, *Corso della storia generale e particolarmente dell'Italia*, Torino, Casanova, 1892.
- Falorsi Guido, *Storia d'Europa e particolarmente d'Italia, compilata ad uso delle scuole secondarie italiane*, Roma, Società editrice Dante Alighieri, 1905.
- Ferraris Pietro, *Manuale di storia per il Liceo classico e scientifico e per l'Istituto Magistrale superiore*, 3 voll., Roma, Albrighi e Segati, 1920.
- Ferrero Ermanno, *Corso di Storia, scritto per le Scuole secondarie, in sei volumi*, Torino, Loescher, 1886.
- Fornelli Nicola, *Storia del Medio-Evo specialmente d'Italia*, Torino, Paravia, 1878.
- Galanti Arturo, *Manuale di Storia del Medio Evo (476-1313)*, Torino, Paravia, 1904.
- Galli Carlo Ormondo, *Storia moderna, per gli esami di licenza liceale e di ammissione alla r. scuola superiore di guerra*, 2 voll., 2° ed., Torino, Tipografia della bandiera dello studente, 1867.
- Gambirasio Luigi, *L'Italia e la civiltà: compendio di storia universale per le scuole secondarie ginnasiali, liceali e tecniche*, Milano, Brigola, 1889.

Gasperoni Gaetano e Barchiesi Raffaele, *Corso di storia generale per i licei*, 3 voll., Roma, Albrighi e Segati, 1921.

Guelpa Giovanni, *Corso di storia nazionale, dalla fondazione dell'impero romano per opera di Cesare Augusto alla proclamazione del Regno d'Italia sotto Vittorio Emanuele II, secondo le istruzioni e i programmi governativi, ad uso dei licei e delle scuole tecniche e militari*, Biella, Tipografia Amosso, 1864.

Ladaga, N. M., *Sommario della storia d'Italia, per i licei, gli Istituti tecnici e le scuole normali*, Napoli, Barca, 1896.

La Farina Giuseppe, *La storia d'Italia dalla caduta dell'Impero d'Occidente fino ai nostri giorni raccontata ai giovanetti da una madre di famiglia*, 2 voll., Torino, Guigoni, 1857.

Lemmi Francesco, *Manuale di storia moderna, dalla Pace di Aquisgrana ai giorni nostri, per le scuole medie superiori e per le persone colte*, Città di Castello, Lapi, 1915.

Manfroni Camillo, *Lezioni di storia d'Europa e specialmente d'Italia*, 3 voll., Livorno, Giusti, 1905.

Matscheg Antonio, *Lezioni di storia universale condotta sino al 1867, con particolare riguardo alla storia d'Italia*, 4 voll., Venezia, Tipografia Emiliana, 1870.

Messeri Antonio, *Breve storia moderna a uso delle scuole secondarie e delle persone colte*, 2 voll., Firenze, Sansoni, 1898.

Montefredini Francesco, *Storia d'Italia, ad uso delle scuole ginnasiali liceali e tecniche, dalla caduta dell'impero romano fino a' nostri giorni, scritta per incarico del Municipio di Napoli*, 2 voll., Napoli, Morano, 1872.

Odescalchi Antonio, *Prospetto di storia universale*, Milano, Tipografia Arcivescovile, 1857.

Olivero Claudio, *Compendio di storia d'Italia*, s. l., 1875.

Omodeo Adolfo, *L'età moderna e contemporanea (1748-1924)*, Messina, Principato, 1923.

Orsi Pietro, *Breve storia d'Italia*, Milano, Hoepli, 1897.

Pardi Giuseppe, *Corso di storia per i licei moderni*, 3 voll., Livorno, Giusti, 1914.

Prada Pietro, *Corso di storia civile per i licei*, 3 voll., Milano, Cogliati, 1887.

Professione Alfonso, *Storia moderna e contemporanea dalla pace di Aquisgrana ai giorni nostri*, 2 voll., Torino, Bona, 1895.

Pütz Guglielmo, *Elementi di geografia e storia dell'evo antico, medio e moderno*, 3 voll., Torino, Marietti, 1883.

- Raulich Italo, *Manuale di storia contemporanea d'Europa e specialmente d'Italia dal 1750 ai nostri giorni, per le scuole medie superiori*, Torino, Paravia, 1904.
- Restelli Giovanni, *Corso di storia per le classi superiori del Regno d'Italia (Licei, Ginnasj e Istituti tecnici)*, 3. ed. ritoccata e notevolmente accresciuta, 3 voll., Milano, Tipografia e libreria arcivescovile, 1863.
- Ricotti Ercole, *Breve storia d'Europa e specialmente d'Italia*, 3 voll., Torino, Stamperia Reale, 1852-1854.
- Rinaudo Costanzo, *Storia del Medio Evo e dei tempi moderni*, 3 voll., Firenze, Barbèra, 1892-1894.
- Rodolico Niccolò, *Sommario storico, ad uso dei licei e degli istituti magistrali, con letture di documenti contemporanei*, 3 voll., Firenze, Le Monnier, 1923.
- Rondoni Giuseppe, *Disegno di Storia del Medio Evo, con particolare riguardo all'Italia, per le scuole medie superiori e per le persone colte*, Firenze, Le Monnier, 1905.
- Rondoni Giuseppe, *Disegno di Storia moderna, con particolare riguardo all'Italia, per le scuole medie superiori e per le persone colte*, Firenze, Le Monnier, 1905.
- Savelli Agostino, *Manuale di storia*, 3 voll., Firenze, Sansoni, 1912.
- Savio Fedele, *Corso di Storia ad uso dei licei*, 4 voll., Torino, Petrini, 1895.
- Schiaparelli Luigi, *Compendio di storia dalla caduta dell'impero romano ai tempi nostri secondo i programmi del Ministero di pubblica istruzione nelle scuole classiche tecniche normali e magistrali*, Torino, Paravia, 1863.
- Soldati Federico, *Manuale di storia ad uso dei licei*, 3° ed., Roma, Libreria Desclée Le-febvre e C. Editori, 1896.
- Vigo Pietro, *Disegno della storia contemporanea (1815-1900), ad uso delle scuole medie*, Torino, Libreria salesiana, 1909.
- Weber Giorgio, *Compendio di storia universale*, 6° ed., 2 voll., Milano, Guigoni, 1885.
- Zalla Angelo, *Il medio evo in Italia*, Milano, Brigola, 1874.
- Zini Luigi, *Della Italia dalle origini fino ai nostri giorni: compendio storico-geografico dedicato ai giovanetti italiani*, Asti, Raspi, 1853.
- Zippel Giuseppe, *Manuale di storia moderna d'Europa e specialmente d'Italia dal 1313 al 1748 per le scuole medie superiori*, Torino, Paravia, 1904.



## Bibliografia

- D. Abulafia, *Federico II. Un imperatore medievale*, Torino, Einaudi, 1990.
- C. Amalvi, *De l'art et la manière d'accommoder les héros de l'histoire de France: essais de mythologie nationale*, Paris, Albin Michel, 1988.
- B. Anderson, *Comunità immaginate: origini e diffusione dei nazionalismi*, Roma, Manifestolibri, 1996.
- A. Anzilotti, *La storia nell'insegnamento secondario*, "La Voce", II, 15, 1910.
- P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Roma-Bari, Laterza, 1968.
- E. Artifoni, *Medioevo delle antitesi. Da Villari alla "scuola economico-giuridica"*, in E. R. Papa (a cura di), *Il positivismo e la cultura italiana*, Milano, Angeli, 1985, pp. 283-298.
- E. Artifoni, *Salvemini e il medioevo. Storici italiani fra Otto e Novecento*, Napoli, Liguori, 1990.
- E. Artifoni, *Scienza del sabaudismo. Prime ricerche su Ferdinando Gabotto storico del medioevo (1866-1918) e la Società storica subalpina*, "Bullettino dell'Istituto storico italiano per il Medio Evo e Archivio muratoriano", 100, 1995-1996, pp. 167-191.
- E. Artifoni, *Il Medioevo nel Romanticismo. Forme della storiografia tra Sette e Ottocento*, in G. Cavallo, C. Leonardi, E. Menestò (a cura di), *Lo spazio letterario del Medioevo. I. Il medioevo latino*, vol. IV, *L'attualizzazione del testo*, Roma, Salerno, 1997, pp. 175-221.
- E. Artifoni, *Città e Comuni*, in E. Artifoni et al., *Storia medievale*, Roma, Donzelli, 1998, pp. 363-386.
- E. Artifoni, *Ideologia e memoria locale nella storiografia italiana sui Longobardi*, in C. Bertelli, G. P. Brogiolo (a cura di), *Il futuro dei Longobardi. L'Italia e la costruzione dell'Europa di Carlo Magno. Saggi*, Ginevra-Milano, Skira, 2000, pp. 219-227.
- A. Ascenzi, R. Sani, *I manuali di storia nelle scuole italiane del secondo Ottocento*, in *TESEO: Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, diretto da G. Chiosso, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. XCII-XCV.

- A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004.
- A. Ascenzi, *The image of Giuseppe Mazzini in history textbooks from Italian unification to the end of the World War II (1861-1945)*, "History of Education & Children's Literature", II/2, 2007, pp. 157-175.
- A. Ascenzi, *La storia nelle scuole secondarie tra le due guerre*, in P. Bianchini (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2010, pp. 191-216.
- A. Asor Rosa, *Storia d'Italia*, vol. IV, *Dall'Unità a oggi*, tomo II, *La cultura*, Torino, Einaudi, 1975.
- J. Assman, *La memoria culturale: scrittura, ricordo e identità politica nelle grandi civiltà antiche*, Torino, Einaudi, 1997.
- M. M. Augello, G. Pavanelli (a cura di), *Tra economia, politica e impegno civile: Gerolamo Boccardo e il suo tempo (1829-1904)*, Genova, Brigati, 2005.
- M. Bacigalupi, *Nazione e scuola di popolo*, "Scuola e città", 3, 1997, pp. 98-111.
- M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.
- M. Baioni, *La 'religione della patria'. Musei e istituti del culto risorgimentale (1884-1918)*, Quinto di Treviso, Pagus, 1994.
- C. Balbo, *Meditazioni storiche*, Torino, Pompa, 1842.
- C. Balbo, *Pensieri sulla storia d'Italia*, Firenze, Le Monnier, 1858.
- C. Balbo, *Storia d'Italia e altri scritti editi e inediti*, a cura di M. Fubini Leuzzi, Torino, UTET, 1984.
- A. M. Banti, *La nazione del Risorgimento. Parentela, santità e onore alle origini dell'Italia unita*, Torino, Einaudi, 2000.
- A. M. Banti, *Le invasioni barbariche e le origini delle nazioni*, in A. M. Banti, R. Bizzocchi (a cura di), *Immagini della nazione nell'Italia del Risorgimento*, Roma, Carocci, 2002, pp. 21-44.
- A. M. Banti, *Il Risorgimento italiano*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
- A. M. Banti, P. Ginsborg (a cura di), *Storia d'Italia*, Annali 22, *Il Risorgimento*, Torino, Einaudi, 2007.
- F. Barbagallo, *Le origini della storia contemporanea in Italia tra metodo e politica*, in G. Di Costanzo (a cura di), *La cultura storica italiana tra Otto e Novecento*, vol. I, Napoli, Morano, 1990, pp. 133-159.

- F. Bartolini, *Roma nella scuola degli italiani. L'idea della città nei manuali di storia tra 1870 e 1914*, "Dimensioni e problemi della ricerca storica", 1, 1996, pp. 127-162.
- L. Bellatalla, *L'immagine d'Europa nei manuali di storia dell'età liberale*, in G. Genovesi (a cura di), *L'immagine e l'idea di Europa nei manuali scolastici 1900-1945*, Atti del I convegno internazionale della SPICAE, Cassino, 25-27 novembre 1999, Milano, Angeli, 2000, pp. 25-40.
- A. Benvenuto Vialetto e G. Ancona, *Gerolamo Boccoardo*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. XI, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1969, pp. 48-52.
- R. Berardi, *Scuola e politica nel Risorgimento: l'istruzione del popolo dalle riforme carloline alla legge Casati (1840-1859)*, Torino, Paravia, 1982.
- M. Berengo, *Cesare Cantù*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. XVIII, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1975, pp. 336-344.
- M. Berengo, *Intellettuali e librai nella Milano della Restaurazione*, Torino, Einaudi, 1980.
- S. Berger, C. Lorenz, eds., *Nationalizing the Past. Historians as Nation Builders in Modern Europe*, London, Palgrave Macmillan, 2010.
- S. Bertelli, *L'erudizione antiquaria e la riscoperta del Medioevo*, in N. Tranfaglia, M. Firpo (a cura di), *La Storia. I grandi problemi dal Medioevo all'età contemporanea*, II. Il Medioevo, 2. Popoli e strutture politiche, Torino, UTET, 1986, pp. 635-662.
- S. Bertelli, *Il problema del Rinascimento*, in B. Vigezzi (a cura di), *Federico Chabod e la «Nuova Storiografia» italiana 1919-1950*, Milano, Jaca Book, 1983, pp. 103-128.
- C. Betti, *L'editoria scolastica a Firenze nel secondo Ottocento*, in G. Chiosso (a cura di), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000, pp. 183-224.
- P. Bianchini, *Una fonte per la storia dell'istruzione e dell'editoria in Italia: il libro scolastico*, "Contemporanea", III, 1, 2000, pp. 175-182.
- R. Bizzocchi, *Cicisbei. Morale privata e identità nazionale in Italia*, Roma-Bari, Laterza, 2008.
- M. Bloch, *I re taumaturghi. Studi sul carattere sovranaturale attribuito alla potenza dei re particolarmente in Francia e in Inghilterra*, Torino, Einaudi, 1973.
- G. Boeri, *Necrologia del Prof. Cav. Giuseppe Rondoni presidente dell'Accademia*, "Bollettino della Accademia degli Euteleti in San Miniato: rivista di storia, lettere, scienze ed arti", I, 3, 1919, pp. I-IV.
- G. Bonetta (a cura di), *Aristide Gabelli e il metodo critico in educazione*, L'Aquila-Roma, Japadre, 1994.

- G. Bonetta, G. Fioravanti, *L'istruzione classica: 1860-1910*, in *Fonti per la storia della scuola*, vol. III, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici, 1995.
- R. Bordone, *Lo specchio di Shalott: l'invenzione del Medioevo nella cultura dell'Ottocento*, Napoli, Liguori, 1993.
- P. Bourdieu, J. C. Passeron, *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970.
- G. P. Brizzi (a cura di), *La formazione della classe dirigente nel Sei-Settecento: i seminaria nobilium nell'Italia centro-settentrionale*, Bologna, il Mulino, 1976.
- G. P. Brizzi, *La Ratio studiorum: modelli culturali e pratiche educative dei gesuiti in Italia tra Cinque e Seicento*, Roma, Bulzoni, 1981.
- A. Bruter, *L'histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*, Paris, Belin, 1997.
- L. Bulferetti, *La storiografia italiana dal romanticismo ad oggi*, Milano, Marzorati, 1957.
- J. K. Burtok, *L'enseignement de l'histoire dans les Lycées et les écoles primaires sous le Premier Empire*, "Annales historiques de la révolution française", 207, XLIV, 1972, pp. 98-109.
- G. Cacciatore, *La lancia di Odino: teorie e metodi della storia in Italia e Germania tra '800 e '900*, Milano, Guerini, 1994.
- L. Cajani, *L'immagine dell'Europa nei manuali di storia, di geografia e di educazione civica per la scuola media dell'obbligo in Italia*, in F. Pingel et al., *L'immagine dell'Europa nei manuali scolastici di Germania, Francia, Spagna, Gran Bretagna e Italia*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, 1994, pp. 389-451.
- G. Canestri, G. Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Torino, Loescher, 1982.
- L. Cantatore, "Scelta, annotata e ordinata". *L'antologia scolastica nel secondo ottocento e il laboratorio Carducci-Brilli*, Modena, Mucchi, 1999.
- L. Cantatore, *Uomini e libri nella scuola dell'Italia unita*, in L. Cantatore et al., *Riutilizzo di marche tipografiche e altri studi*, Roma, Biblioteca Nazionale Centrale, 2000, pp. 27-57.
- L. Cantatore, *La letteratura italiana sui banchi di scuola. Valori, modelli e antimodelli nelle antologie dell'età liberale*, in *TESEO: Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, diretto da G. Chiosso, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. LXIII-LXXIX.
- D. Cantimori, *Conversando di storia*, Bari, Laterza, 1967.
- F. Cardini, *Federico Barbarossa e il romanticismo italiano*, in R. Elze, P. Schiera (a cura di), *Italia e Germania. Immagini, modelli, miti fra due popoli nell'Ottocento: il Medioevo*, Bologna-Berlino, il Mulino-Duncker&Humblot, 1988, pp. 83-126.

- G. Carducci, *Lecture del Risorgimento italiano*, vol. I (1749-1830), vol. II (1831-1870), Bologna, Zanichelli, 1896-1897.
- G. Carducci, *La leggenda di Teodorico*, in *Rime nuove*, Libro VI, Bologna, Zanichelli, 1906, pp. 694-697.
- M. Cattaruzza, S. Zala, *Negoziare la storia? Commissioni storiche bilaterali nell'Europa del XX secolo*, "Storia della Storiografia", 45, 2004, pp. 129-155.
- A. Cavalli (a cura di), *Insegnare la storia contemporanea in Europa*, Bologna, il Mulino, 2005.
- I. Cervelli, *Cultura e politica nella storiografia italiana tra Otto e Novecento (a proposito della nuova edizione di "Storici e maestri" di Gioacchino Volpe)*, "Belfagor", XXIII, 1969, fasc. I, pp. 66-89.
- F. Chabod, *L'idea di nazione*, a cura di A. Saitta e E. Sestan, Bari, Laterza, 1961.
- F. Chabod, *Storia della politica estera italiana dal 1870 al 1896*, Bari, Laterza, 1965.
- A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.
- G. Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1983.
- G. Chiosso, *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola, 1992.
- G. Chiosso, *I giornali scolastici torinesi dopo l'Unità*, in Id. (a cura di), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 10-26.
- G. Chiosso, *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997.
- G. Chiosso, *Un catalogo scolastico di metà Ottocento. La Tipografia Sebastiano Franco*, in Id. (a cura di), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000, pp. 109-145.
- G. Chiosso (a cura di), *L'educazione nell'Europa moderna. Teorie e istituzioni dall'Umanesimo al primo Ottocento*, Milano, Mondadori Università, 2007.
- A. Choppin, *Le cadre législatif et réglementaire des manuels scolaires. I: De la Révolution à 1939*, "Histoire de l'Éducation", 29, 1986, pp. 21-58.
- A. Choppin, *Les manuels scolaires: histoire et actualité*, Paris, Hachette Education, 1992.
- G. Ciampi, *Il governo della scuola nello Stato post-unitario. Il consiglio superiore della pubblica istruzione dalle origini all'ultimo governo Depretis*, Milano, Comunità, 1983.
- G. Ciampi, G. Santangeli (a cura di), *Il Consiglio superiore della pubblica istruzione, 1847-1928*, in *Fonti per la storia della scuola*, vol. II, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici, 1994.

- L. Cibrario, *Della economia politica del Medioevo*, 3 voll., Torino, Bocca, 1839.
- G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai giorni nostri*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- F. E. Comani, *Le dottrine politiche di Paolo Paruta*, Bergamo, 1894.
- F. E. Comani, *La funzione storica della monarchia e il Risorgimento italiano*, Reggio Emilia, 1899.
- M. Corgnati, G. Mellini, F. Poli (a cura di), *Il lauro e il bronzo: la scultura celebrativa in Italia, 1800-1900*, Torino, Editris, 1990.
- F. Cristiano, «Tropicale ricchezza della flora libraria»: l'editoria scolastica nell'Italia unita, "Accademie e biblioteche d'Italia", 3, LXV, 1997, pp. 23-39.
- B. Croce, *La storia ridotta sotto il concetto generale dell'arte*, Napoli, 1893.
- B. Croce, *Storia della storiografia italiana nel secolo decimonono*, 2 voll., Bari, Laterza, 1921.
- B. Croce, *Storia d'Italia dal 1871 al 1915*, Bari, Laterza, 1928.
- G. Cubitt, *The Jesuit Myth. Conspiracy Theory and Politics in Nineteenth Century France*, Oxford, Clarendon Press, 1993.
- B. Dancel, *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la IIIe République*, Paris, PUF, 1996.
- T. J. Davis, *Images of Intolerance: John Calvin in Nineteenth Century History Textbooks*, "Church History", 652, 1996, pp. 234-248.
- M. D'Azeglio, *I miei ricordi*, Firenze, Barbèra, 1867.
- A. De Bernardi, *Il "canone" della storia contemporanea nei manuali dall'unità alla repubblica*, in G. Bosco, C. Mantovani (a cura di), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2004, pp. 19-37.
- F. De Dainville, *Les Jésuites et l'éducation de la société française. La Naissance de l'humanisme moderne*, Paris, Beauchesne, 1940.
- F. De Dainville, *L'enseignement de l'histoire et de la géographie et la "Ratio studiorum"*, in Id., *L'éducation des jésuites (XVIe-XVIIIe siècles)*, Paris, Les éditions de minuit, 1978, pp. 427-470.
- E. De Fort, *La scuola secondaria e la nazionalizzazione dei ceti medi*, in P. L. Ballini, G. Pécout (a cura di), *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento: modelli, pratiche, eredità. Nuovi percorsi di ricerca comparata*, Venezia, Istituto veneto di Scienze, Lettere e Arti, 2007, pp. 207-245.
- A. De Gubernatis, *Dizionario Biografico degli Scrittori Contemporanei*, Firenze, Le Monnier, 1879.

- P. Delogu, *Longobardi e bizantini in Italia*, in N. Tranfaglia, M. Firpo (a cura di), *La Storia. I grandi problemi dal Medioevo all'età contemporanea*, II. Il Medioevo, 2. Popoli e strutture politiche, Torino, UTET, 1986, pp. 145-169.
- C. Denina, *Delle rivoluzioni d'Italia*, Torino, UTET, 1979.
- G. De Rosa, F. Traniello (a cura di), *Cesare Balbo alle origini del cattolicesimo liberale*, Roma-Bari, Laterza, 1996.
- F. De Sanctis, *Storia della letteratura italiana*, a cura di G. Contini, Torino, UTET, 1968.
- G. Di Costanzo (a cura di), *La cultura storica italiana tra Otto e Novecento*, 2 voll., Napoli, Morano, 1990.
- G. Di Pietro, *La storia nelle scuole medie italiane dalla fine del Settecento all'età della Destra*, "Società e storia", 6, 1979, pp. 725-761.
- G. Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Milano, Bruno Mondadori, 1991.
- R. S. Di Pol, *Il sistema scolastico italiano: origine, evoluzione, situazioni*, Torino, Marco Valerio, 2002.
- M. M. Elia, *Il "revival" come strumento di rinnovamento sociale*, in *Arti e Storia nel Medioevo*, vol. IV, *Il Medioevo al passato e al presente*, a cura di E. Castelnuovo e G. Sergi, Torino, Einaudi, 2004, pp. 465-482.
- R. Evans, G. P. Marchal, eds., *The Uses of the Middle Ages in Modern European States. History, Nationhood and the Search of Origins*, London, Palgrave Macmillan, 2011.
- G. Falco, *La questione longobarda e la moderna storiografia italiana*, in *Atti del I Congresso internazionale di studi longobardi*, Spoleto, CISAM, 1952, pp. 153-166.
- R. Fornaca, *La politica scolastica della Chiesa. Dal Risorgimento al dibattito contemporaneo*, Roma, Carocci, 2000.
- U. Foscolo, *Dell'origine e dell'ufficio della letteratura. Orazione*, introduzione, edizione e note di E. Neppi, Firenze, Olschki, 2005.
- G. Francesconi, S. Vitali (a cura di), *Il medioevo di Gaetano Salvemini*, Atti del seminario di studi organizzato dal Dipartimento di Storia e dalla Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Firenze con il patrocinio dell'Istituto storico italiano per il Medio Evo e della Deputazione di storia patria per la Toscana, Firenze, 10-11 dicembre 1999, <[http://eprints.unifi.it/archive/00002307/01/15-il\\_medioevo\\_di\\_gaetano\\_salvemini.pdf](http://eprints.unifi.it/archive/00002307/01/15-il_medioevo_di_gaetano_salvemini.pdf)>.
- J. Freyssinet-Dominjon, *Les manuels d'histoire de l'école libre, 1882-1959: de la loi Ferry à la loi Débré*, Paris, Colin, 1969.

- F. Furet, *La naissance de l'histoire*, in Id., *L'atelier de l'histoire*, Paris, Flammarion, 1982, pp. 101-127.
- F. Gaeta, *Dalla nazionalità al nazionalismo*, in N. Bobbio et al., *La cultura italiana tra '800 e '900 e le origini del nazionalismo*, Firenze, Olschki, 1981, pp. 21-46.
- G. Galasso, *L'Italia come problema storiografico*, Torino, UTET, 1979.
- M. Galfrè, *Una riforma alla prova: la scuola media di Gentile e il fascismo*, Milano, Angeli, 2000.
- A. Galletti, G. Salvemini, *La riforma della scuola media*, in G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi e B. Finocchiaro, Milano, Feltrinelli, 1966.
- P. Garcia, J. Leduc, *Histoire de l'enseignement de l'histoire de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2003.
- E. Garin, *L'educazione in Europa, 1400-1600: problemi e programmi*, Roma-Bari, Laterza, 1976.
- S. Gasparri, *Prima delle nazioni. Popoli, etnie e regni fra antichità e Medioevo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1997.
- E. Gellner, *Nazioni e nazionalismo*, Roma, Editori Riuniti, 1985.
- P. Genovesi, *Il manuale di storia in Italia. Dal fascismo alla Repubblica*, Milano, Angeli, 2009.
- G. Gentile, *Mazzini*, Caserta, E. Marino, 1919.
- G. Gentile, *Mazzini e la Nuova Italia*, in Id., *Memorie italiane e problemi della filosofia e della vita*, Firenze, Sansoni, 1936, pp. 23-42.
- P. Gerbod, *À propos des manuels d'histoire*, in *Colloque national sur l'histoire et sur son enseignement*, Montpellier, 1984, s. l., CNDP, 1984, pp. 99-109.
- A. Giardina, A. Vauchez, *Il mito di Roma*, Bari-Roma, Laterza, 2000.
- S. Guarracino, *Guida alla storiografia e didattica della storia*, Roma, Editori Riuniti, 1983.
- S. Guarracino, *I manuali del consenso*, "I viaggi di Erodoto", 8, 1989, pp. 170-183.
- É. Héry, *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée au Lycée 1870-1970*, Rennes, PUR, 1999.
- E. J. Hobsbawm, *Introduzione: Come si inventa una tradizione*, in E. J. Hobsbawm, T. Ranger (a cura di), *L'invenzione della tradizione*, Torino, Einaudi, 1987, pp. 3-17.
- E. J. Hobsbawm, *Nazioni e nazionalismi dal 1780: programma, mito, realtà*, Torino, Einaudi, 1991.



- M. Hroch, *Social Preconditions of National Revival in Europe. A Comparative Analysis of the Social Composition of Patriotic Groups among the Smaller European Nations*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- F. Ieva, *Ercole Ricotti professore universitario e storico*, tesi di laurea, rel. prof. G. Ricuprati, Università di Torino, a. a. 1998-1999.
- G. G. Iggers, *Gli storici di fronte alla guerra*, in V. Calì, G. Corni, G. Ferrandi (a cura di), *Gli intellettuali e la Grande guerra*, Bologna, il Mulino, 2000, pp. 97-127.
- M. Infelise, *Venezia e il suo passato. Storie miti folé'*, in M. Isnenghi, S. Woolf (a cura di), *Storia di Venezia. L'Ottocento e il Novecento*, Roma, Istituto Enciclopedia italiana, 2002, pp. 967-988.
- S. Lanaro, *Nazione e lavoro. Saggio sulla cultura borghese in Italia 1870-1925*, Venezia, Marsilio, 1979.
- S. Lanaro, *Il Plutarco italiano: l'istruzione del "popolo" dopo l'Unità*, in *Storia d'Italia. Annali, IV: Il letterato e le istituzioni*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 553-587.
- S. Lanaro, *Patria. Circumnavigazione di un'idea controversa*, Venezia, Marsilio, 1996.
- F. Lanzani, *Dei caratteri e degli intendimenti della storiografia italiana nel secolo XIX*, Padova, F. Sacchetto, 1878.
- D. Laven, *The Lombard League in nineteenth-century historiography, c.1800-c.1850*, in S. Berger, C. Lorenz, eds., *Nationalizing the Past. Historians as Nation Builders in Modern Europe*, London, Palgrave Macmillan, 2010, pp. 358-383.
- J. Lecuir, *À la découverte de la France dans les abrégés d'histoire et de géographie des collèges jésuites du XVII siècle*, in *La Découverte de la France au XVII siècle. Neuvième colloque de Marseille, 25-28 janvier 1979*, organisé par le Centre méridional de rencontres sur le XVII siècle, Paris, Editions du Centre national de la recherche scientifique, 1980, pp. 299-316.
- G. Lefebvre, *La storiografia moderna*, Milano, Mondadori, 1973.
- M. Leroy, *Le mithe jésuite, de Béranger à Michelet*, Paris, PUF, 1992.
- U. Levra, *Fare gli italiani: memoria e celebrazione del Risorgimento*, Torino, Comitato di Torino dell'Istituto per la storia del Risorgimento italiano, 1992.
- J.-C. Maire Vigueur, *Cavalieri e cittadini. Guerra, conflitti e società nell'Italia comunale*, Bologna, il Mulino, 2005.
- C. Manfroni, *La patria lontana. Libro di lettura per gli italiani*, Livorno, Giusti, 1898.
- C. Manfroni, *Storia della marina italiana*, 2 voll., Livorno, Giusti, 1899-1902.

- C. Manfroni, *Storia dell'Olanda*, Milano, Hoepli, 1907.
- C. Manfroni, *Il valore italiano. Antologia storica*, Roma, Unione generale insegnanti italiani, 1917.
- R. Manselli, *Duchesne storico di fronte ai longobardi: la polemica con Amedeo Crivellucci*, in *Monseigneur Duchesne et son temps*, actes du colloque, 23-25 mai 1973, Rome, École Française de Rome, 1975, pp. 49-59.
- P. Marchand, *Sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire. Questions de méthode*, "Histoire de l'éducation", 93, 2002, pp. 37-57.
- F. Martini, *La mia carriera di insegnante*, "Il Secolo", 7 marzo 1926.
- W. Maturi, *Interpretazioni del Risorgimento: lezioni di storia della storiografia*, Torino, Einaudi, 1962.
- E. Migani, *I manuali di storia contemporanea per i licei*, "Storiografia", 9, 2005, pp. 131-148.
- E. I. Mineo, *Alle origini dell'Italia di antico regime*, in E. Artifoni et al., *Storia medievale*, Roma, Donzelli, 1998, pp. 617-651.
- A. A. Mola, *L'insegnamento della storia nell'ordinamento scolastico italiano (1859-1984)*, in *L'immagine delle forze armate nella scuola italiana*, Atti del convegno, Firenze, 8-9 dicembre 1984, Roma, Ufficio storico SME, 1986, pp. 15-35.
- A. A. Mola, *Giosuè Carducci: scrittore, politico, massone*, Milano, Bompiani, 2006.
- A. Momigliano, *Dalla storia universale all'insegnamento della storia*, in Id., *Tra storia e storicismo*, Pisa, Nistri-Lischi, 1985, pp. 9-96.
- H. Moniot (textes réunis et présentés par), *Enseigner l'histoire: des manuels à la mémoire*, Travaux du colloque «Manuel d'histoire et mémoires collective», U.E.R. de didactique des disciplines, Université de Paris 7, 1983, Berne-Francfort-Nancy-New York, Peter Lang, 1984.
- M. C. Morandini, *Scuola e nazione: maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario, 1848-1861*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.
- M. C. Morandini, *Vallardi Francesco*, in *TESEO: Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, diretto da G. Chiosso, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. 620-623.
- M. Moretti, *Note su storia e storici in Italia nel primo venticinquennio postunitario*, in P. Schiera, F. Tenbruck (a cura di), *Gustav Schmoller e il suo tempo: la nascita delle scienze sociali in Germania*, Bologna, il Mulino, 1989, pp. 55-94.
- M. Moretti, *Storici accademici e insegnamento superiore della storia nell'Italia unita: dati e questioni preliminari*, "Quaderni storici", 1, 82 (XXVIII), 1993, pp. 61-98.

- M. Moretti, *Carlo Cipolla, Pasquale Villari e l'Istituto di Studi Superiori di Firenze*, in G. M. Varanini (a cura di), *Carlo Cipolla e la storiografia italiana*, Atti del convegno di studio, Verona, 23-24 novembre 1991, Verona, Accademia di agricoltura scienze e lettere, 1994, pp. 33-81.
- M. Moretti, *L'italiano nei programmi del ginnasio-liceo (1860-1901). Notizie ed osservazioni*, in R. Cremante, S. Santucci (a cura di), *Il canone letterario nella scuola dell'Ottocento. Antologie e manuali di letteratura italiana*, Bologna, Clueb, 2009, pp. 1-47.
- M. Moretti, *La scuola di carta. Fra regolamenti, orari, programmi*, in V. Fiorelli (a cura di), *La nazione tra i banchi. Il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Otto e Novecento*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2012, pp. 109-143.
- G. L. Mosse, *La nazionalizzazione delle masse. Simbolismo politico e movimenti di massa in Germania (1815-1933)*, Bologna, il Mulino, 1975.
- M. Mustè, *Adolfo Omodeo. Storiografia e pensiero politico*, Bologna, il Mulino, 1990.
- G. Natali, *L'insegnamento dell'italiano e della storia dell'arte nelle scuole medie*, Genova, Formiggini, 1913.
- P. Novick, *That Noble Dream: the 'Objectivity Question' and the American Historical Profession*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.
- E. Occhipinti, *Gli storici e il Medioevo. Da Muratori a Duby*, in *Arti e Storia nel Medioevo*, vol. IV, *Il Medioevo al passato e al presente*, a cura di E. Castelnuovo e G. Sergi, Torino, Einaudi, 2004, pp. 207-228.
- W. Ong, *Oralità e scrittura: le tecnologie della parola*, Bologna, il Mulino, 1986.
- N. Ottokar, *Il comune di Firenze alla fine del Duecento*, Firenze, Vallecchi, 1926.
- M. Ozouf, *Le thème du patriotisme dans les manuels primaires*, in Ead., *L'École de la France. Essais sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement*, Paris, Gallimard, 1984, pp. 185-213.
- R. R. Palmer, *L'era delle rivoluzioni democratiche*, Milano, Rizzoli, 1971.
- E. J. Palti, *The Nation as a Problem: Historians and the «National Question»*, "History and Theory", 40, 3, 2001, pp. 324-346.
- L.-H. Parias (publié sous la direction de), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, 4 vols., III: *De la Révolution à l'école républicaine*, par F. Mayeur, Paris, Labat, 1981.
- E. Passerin d'Entrèves, *Cesare Balbo*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. V, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1963, pp. 395-405.
- L. Pazzaglia (a cura di), *Cattolici e scuola nell'Italia contemporanea*, Milano, ISU-Università Cattolica, 1995.

- L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2000.
- R. Pertici, *Il Mazzini di Giovanni Gentile*, "Giornale critico della filosofia italiana", fasc. I-II, gennaio-agosto 1999, pp. 117-180.
- R. Pertici, *Francesco Lemmi*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. LXIV, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2005, pp. 349-351.
- A. Peyron, *Dell'istruzione secondaria in Piemonte*, Torino, Stamperia Reale, 1851.
- I. Porciani, *L'Archivio Storico Italiano. Organizzazione della ricerca ed egemonia moderata nel Risorgimento*, Firenze, Olschki, 1979.
- I. Porciani, *Il libro di testo come oggetto di ricerca: i manuali scolastici nell'Italia postunitaria*, in D. Ragazzini (a cura di), *Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità a oggi*, Bari, De Donato, 1982, pp. 237-271.
- I. Porciani (a cura di), *Editori a Firenze nel secondo Ottocento*, Atti del convegno, 13-15 novembre 1981, Gabinetto scientifico letterario G. P. Vieusseux, Firenze, Olschki, 1983.
- I. Porciani, *Manuali per la scuola e industria dello scolastico dopo il 1860*, in G. Tortorelli (a cura di), *L'editoria italiana tra Otto e Novecento*, Conferenza organizzata dalla Soprintendenza per i beni librari e documentari a Bologna dal 3 al 31 ottobre 1985 presso l'Accademia delle Scienze, Bologna, Edizioni Analisi, 1986, pp. 59-65.
- I. Porciani, *Il medioevo nella costruzione dell'Italia unita: la proposta di un mito*, in R. Elze, P. Schiera (a cura di), *Italia e Germania. Immagini, modelli, miti fra due popoli nell'Ottocento: il Medioevo*, Bologna-Berlino, il Mulino-Duncker&Humboldt, 1988, pp. 163-191.
- I. Porciani, *Stato e nazione: l'immagine debole dell'Italia*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 1993, pp. 385-428.
- I. Porciani, *La festa della nazione. Rappresentazione dello Stato e spazi sociali nell'Italia unita*, Bologna, il Mulino, 1997.
- I. Porciani, *L'invenzione del Medioevo*, in *Arti e Storia nel Medioevo*, vol. IV, *Il Medioevo al passato e al presente*, a cura di E. Castelnuovo e G. Sergi, Torino, Einaudi, 2004, pp. 253-279.
- P. Prodi, *Introduzione allo studio della storia moderna*, Bologna, il Mulino, 1999.
- G. Quazza, *L'utopia di Quintino Sella: la politica della scienza*, Torino, Comitato di Torino dell'Istituto per la storia del Risorgimento italiano, 1992.
- D. Ragazzini (a cura di), *Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità a oggi*, Bari, De Donato, 1982.

- D. Ragazzini, *Per una storia del liceo*, in T. Tomasi (a cura di), *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978, pp. 135-245.
- M. Raicich, *I libri per le scuole e gli editori fiorentini del secondo Ottocento*, in Id., *Di grammatica in retorica. Lingua scuola editoria nella Terza Italia*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996, pp. 43-88.
- M. Raicich, *Itinerari della scuola classica dell'Ottocento*, in S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 1993, pp. 131-170.
- R. Rainero, *L'anticolonialismo italiano da Assab ad Adua, 1869-1896*, Milano, Comunità, 1971.
- F. Ranalli, *Lezioni di Storia*, Firenze, Barbèra, 1867-1868.
- L. von Ranke, *Storia dei Papi*, a cura di D. Cantimori, Firenze, Sansoni, 1959.
- E. Ricotti, *Storia delle Compagnie di ventura in Italia*, 4 voll., Torino, Pomba, 1844-1845.
- E. Ricotti, *Storia della monarchia piemontese*, 6 voll., Firenze, Barbèra, 1861-1869.
- E. Ricotti, *Ricordi*, a cura di A. Manno, Torino-Napoli, Roux e Favale, 1886.
- G. Ricuperati, *L'insegnamento della storia dall'età della Sinistra a oggi*, in Id., *Clio e il centauro Chirone. Interventi sull'insegnamento della storia*, Milano, Bruno Mondadori, 1989, pp. 11-35.
- G. Ricuperati, *La "Rivista storica italiana" e la direzione di Franco Venturi: un insegnamento cosmopolitico*, in L. Guerci, G. Ricuperati (a cura di), *Il coraggio della ragione. Franco Venturi intellettuale e storico cosmopolita*, Torino, 1998, pp. 243-308.
- G. Ricuperati, *Per una storia del Magistero delle arti (1720-1798)*, in I. Lana (a cura di), *Storia della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Torino*, Firenze, Olschki, 2000, pp. 3-30.
- M. Rigotti Colin, *Il soldato e l'eroe nella letteratura scolastica dell'Italia liberale*, "Rivista di Storia contemporanea", 3, 1985, pp. 329-351.
- S. Roda, G. Filoramo, *La storia antica*, in I. Lana (a cura di), *Storia della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Torino*, Firenze, Olschki, 2000, pp. 281-309.
- S. Roda, *Profilo di storia romana*, Roma, Carocci, 2001.
- N. Rodolico, *Per l'insegnamento della storia*, "Rassegna scolastica", III, fasc. XXIX, 21 maggio 1898.
- M. Roggero, *Scuola e riforme nello stato sabaudo. L'istruzione secondaria dalla Ratio studiorum alle costituzioni del 1772*, Torino, Deputazione subalpina di storia patria, 1980.

- M. Roggero, *Il sapere e la virtù. Stato università e professioni nel Piemonte fra Sette e Ottocento*, Torino, Deputazione subalpina di storia patria, 1987.
- G. P. Romagnani, *Storiografia e politica culturale nel Piemonte di Carlo Alberto*, Torino, Deputazione subalpina di storia patria, 1985.
- G. P. Romagnani, *Prospero Balbo: intellettuale e uomo di Stato (1762-1837). 1: Il tramonto dell'antico regime in Piemonte, 1762-1800*, Torino, Deputazione subalpina di storia patria, 1988; 2: *Da Napoleone a Carlo Alberto, 1800-1837*, Torino, Deputazione subalpina di storia patria, 1990.
- F. Rosetta, *La casa editrice Antonio Vallardi: la produzione editoriale per la scuola e per l'infanzia (1876-1916)*, tesi di laurea, rel. prof.ssa L. Braidà, Università di Milano, a. a. 2000-2001.
- E. Rota, *Le origini del Risorgimento: 1700-1800*, 2 voll., Milano, Vallardi, 1938.
- C. Sagliocco, *L'Italia in seminario 1861-1907*, Roma, Carocci, 2008.
- G. Salvemini, *Magnati e popolani in Firenze dal 1280 al 1295*, Firenze, Carnesecchi, 1895.
- G. Salvemini, *Insegnamento della storia*, in Id., *Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi e B. Finocchiaro, Milano, Feltrinelli, 1966, pp. 739-756.
- R. Sani (a cura di), *Educazione e istituzioni scolastiche nell'Italia moderna: testi e documenti*, Milano, I.S.U. Università Cattolica, 1999.
- A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana. Dal 1700 alle soglie del Duemila*, Firenze, La Nuova Italia, 1959.
- G. Sasso, *Niccolò Machiavelli*, vol. I, *Il pensiero politico*; vol. II, *La storiografia*, Bologna, il Mulino, 1992.
- S. Scalfati, *Carlo Cipolla, Luigi Schiaparelli e la scienza del documento*, in *Carlo Cipolla e la storiografia italiana. Atti del Convegno di studio, Verona, 23-24 novembre 1991*, Verona, Accademia di agricoltura scienze e lettere, 1994, pp. 145-167.
- M. Scolaro, *"Revival" medievale e rivendicazioni nazionali: il caso di Bologna*, in *Arti e Storia nel Medioevo*, vol. IV, *Il Medioevo al passato e al presente*, a cura di E. Castelnuovo e G. Sergi, Torino, Einaudi, 2004, pp. 521-536.
- A. Scotto di Luzio, *Il liceo classico*, Bologna, il Mulino, 1999.
- E. Sestan, *Per la storia di un'idea storiografica: l'idea di una unità della storia italiana*, in Id., *Storiografia dell'Otto e Novecento*, a cura di G. Pinto, Firenze, Le Lettere, 1991, pp. 163-181.
- E. Sestan, *Legnano nella storiografia romantica*, in Id., *Storiografia dell'Otto e Novecento*, a cura di G. Pinto, Firenze, Le Lettere, 1991, pp. 221-242.

- E. Sestan, *Niccolò Rodolico storico*, in Id., *Storiografia dell'Otto e Novecento*, a cura di G. Pinto, Firenze, Le Lettere, 1991, pp. 361-385.
- A. A. Settia, *Uomini contro. La guerra nel Medioevo*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- P. Silva, *Per l'insegnamento della storia nei licei*, "La Voce", 13 agosto 1914.
- F. Sisinni, *La scuola media dalla legge Casati ad oggi*, Roma, Armando, 1969.
- J.-Ch.-L. Simonde de Sismondi, *Storia delle Repubbliche italiane*, Torino, Bollati Boringhieri, 1996.
- A. D. Smith, *Le origini etniche delle nazioni*, Bologna, il Mulino, 1992.
- S. Soldani, *Il Risorgimento a scuola: incertezze dello Stato e lenta formazione di un pubblico di lettori*, in E. Dirani (a cura di), *Alfredo Oriani e la cultura del suo tempo*, Ravenna, Longo, 1985, pp. 133-172.
- S. Soldani, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 1993.
- S. Soldani, *Il Medioevo del Risorgimento nello specchio della nazione*, in *Arti e Storia nel Medioevo*, vol. IV, *Il Medioevo al passato e al presente*, a cura di E. Castelnuovo e G. Sergi, Torino, Einaudi, 2004, pp. 149-186.
- G. Soranzo, *Camillo Manfroni*, "Archivio veneto", XVII, 1935, pp. 303-317.
- P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, Roma, LAS, 1979.
- P. Stella, *Don Bosco*, Bologna, il Mulino, 2001.
- G. Tabacco, *La città italiana fra germanesimo e latinità nella medievistica ottocentesca*, in R. Elze, P. Schiera (a cura di), *Italia e Germania. Immagini, modelli, miti fra due popoli nell'Ottocento: il Medioevo*, Bologna-Berlino, il Mulino-Duncker&Humblot, 1988, pp. 23-42.
- G. Talamo, *Questione scolastica e Risorgimento*, in G. Chiosso (a cura di), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, Milano, Angeli, 1989, pp. 13-23.
- F. Targhetta, *La capitale dell'impero di carta. Editori per la scuola a Torino nella prima metà del Novecento*, Torino, SEI, 2007.
- F. Tessitore, *Introduzione* a G. Falco, *La polemica sul Medio Evo*, Napoli, Guida, 1974, pp. 5-24.
- C. Testore, *Fedele Savio*, in *Enciclopedia cattolica*, vol. X, Città del Vaticano, Ente per l'Enciclopedia cattolica e il libro italiano, 1953, cc. 1975-1976.
- B. Tobia, *Una patria per gli italiani. Spazi, itinerari, monumenti nell'Italia unita (1870-1900)*, Roma-Bari, Laterza, 1991.

- B. Tobia, *Una cultura per la nuova Italia*, in G. Sabbatucci, V. Vidotto (a cura di), *Storia d'Italia*, vol. II: *Il nuovo Stato e la società civile, 1861-1887*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 427-529.
- T. Tomasi (a cura di), *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978.
- F. Traniello, *Don Tazzoli e la "Storia universale" del Cantù*, "Rivista di storia della Chiesa in Italia", XVIII, 1964, pp. 254-289.
- F. Traniello, G. Campanini (sotto la direzione di), *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia, 1860-1980*, 3 voll., Casale Monferrato, Marietti, 1981-1984.
- F. Traniello, *Don Bosco e l'educazione giovanile: la «Storia d'Italia»*, in Id. (a cura di), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, Torino, SEI, 1987, pp. 81-111.
- F. Traniello, *Nazione e storia nelle proposte educative degli ambienti laici di fine Ottocento*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 69-91.
- P. Treves, *L'idea di Roma e la cultura italiana del secolo XIX*, Milano-Napoli, Ricciardi, 1962.
- P. Treves, *Corrado Barbagallo*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. VI, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1964, pp. 26-33.
- P. Treves, *Corrado Barbagallo*, "Nuova Rivista Storica", XLVIII, 1964, fasc. 1-2, pp. 11-34 e fasc. 3-4, pp. 257-274.
- G. Turi, *L'editoria scolastica come problema storiografico*, in C. Betti (a cura di), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, Atti del convegno, Firenze, 21-22 febbraio 2003, Firenze, Pagnini, 2004, pp. 9-22.
- M. Vallerani, *Il comune come mito politico. Immagini e modelli tra Otto e Novecento*, in *Arti e Storia nel Medioevo*, vol. IV, *Il Medioevo al passato e al presente*, a cura di E. Castelnuovo e G. Sergi, Torino, Einaudi, 2004, pp. 187-206.
- F. Venturi, *Utopia e riforma nell'illuminismo*, Torino, Einaudi, 1970.
- M. Verga, *Decadenza italiana e idea d'Europa (XVII-XVIII secc.)*, "Storica", 22, 2002, pp. 7-33.
- M. Verga, *Nous ne sommes pas l'Italie, grâce à Dieu: note sull'idea di decadenza nel discorso nazionale italiano*, "Storica", 43-44-45, 2009, pp. 169-208.
- G. Verucci, *L'Italia laica prima e dopo l'unità, 1848-1876*, Roma, Laterza, 1996.
- G. Verucci, *Nazione, cultura e trasformazioni socio-economiche: le proposte educative degli ambienti cattolici*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 93-118.



- P. Villari, *La storia di Girolamo Savonarola e dei suoi tempi, narrata con l'aiuto di nuovi documenti*, 2 voll., Firenze, Le Monnier, 1859-1861.
- P. Villari, *L'Italia, la civiltà latina e la civiltà germanica. Osservazioni storiche*, Firenze, Le Monnier, 1861.
- P. Villari, *Di chi è la colpa?, o sia La pace e la guerra*, Milano, 1866, in Id., *I mali dell'Italia. Scritti su mafia, camorra e brigantaggio*, a cura di E. Garin, Firenze, Vallecchi, 1995, pp. 143-195.
- P. Villari, *L'insegnamento della storia. Discorso inaugurale per l'anno accademico 1868-69, letto il 16 novembre 1868 nell'Istituto superiore di Firenze*, Milano, Treves, 1869, in Id., *Arte, storia e filosofia: saggi critici*, Firenze, Sansoni, 1884, pp. 191-219.
- P. Villari, *I primi due secoli della storia di Firenze. Ricerche*, 2 voll., Firenze, Sansoni, 1893.
- P. Villari, *L'Italia da Carlo Magno alla morte di Arrigo VII*, Milano, Hoepli, 1910.
- M. Viroli, *Per amore della patria: patriottismo e nazionalismo nella storia*, Roma-Bari, Laterza, 1995.
- G. Volpe, *L'Italia in cammino: l'ultimo cinquantennio*, Milano, Treves, 1927.
- F. Waquet, *Parler comme un livre: l'oralité et le savoir (XVIe-XXe siècle)*, Paris, Albin Michel, 2003.
- F. Wartelle, *Le thème de l'enfance héroïque dans les manuels de la III République*, "Annales historiques de la révolution française", 3, 1980, pp. 365-389.
- E. Weber, *Da contadini a francesi. La modernizzazione della Francia rurale 1870-1914*, Bologna, il Mulino, 1989.



## Indice dei nomi

### A

- Abulafia, David 179  
Agnelli, Giacomo 104  
Agulhon, Maurice 206  
Alarico, re dei visigoti 147  
Albèri, Eugenio 185  
Alessandro de' Medici, duca di Firenze 188  
Alessandro III, papa 103  
Alfieri, Vittorio 201  
Alighieri, Dante 121  
Amalvi, Christian 140  
Amari, Michele 28, 41, 45, 142  
Ancona, Giovanni 94  
Anderson, Benedict 126, 127  
Angrisani, Gaetano 106  
Anzilotti, Antonio 125  
Aporti, Ferrante 93  
Arduino, re d'Italia 30, 84, 124, 163, 164, 165  
Ariès, Philippe 15  
Ariosto, Ludovico 191  
Arnolfo, imperatore 163  
Artifoni, Enrico 72, 155, 170, 182  
Ascenzi, Anna 9, 20, 26, 35, 36, 41, 51, 81, 132, 140, 143, 205  
Asor Rosa, Alberto 72  
Assman, Jan 19  
Augello, Massimo M. 94  
Augusto, imperatore 100

## B

- Bacelli, Guido 32, 38, 42, 49, 50, 51, 52  
Bacigalupi, Marcella 8, 47, 50, 51  
Baioni, Massimo 206  
Balbo, Cesare 48, 71, 76, 81, 82, 83, 90, 97, 162  
Balbo, Prospero 82  
Balilla (Giovan Battista Perasso, detto) 143, 144  
Ballini, Pier Luigi 23  
Banti, Alberto Mario 110, 155, 206  
Barbagallo, Corrado 129, 130, 131, 208, 209  
Barbagallo, Francesco 145  
Barbèra, Gaspero 110  
Barrili, Anton Giulio 50, 51  
Bartoli, Adolfo 30  
Bartolini, Francesco 162  
Baudi di Vesme, Carlo 171  
Bellatalla, Luciana 128  
Belviglieri, Carlo 105, 106  
Benvenuto Vialeto, Anna 94  
Berardi, Roberto 43, 93  
Berchet, Giovanni 78  
Berengario I, re d'Italia 162, 163, 165  
Berengario II, re d'Italia 124  
Berengo, Marino 78, 104  
Berger, Stefan 138, 174  
Bernstein, Eduard 210  
Bertelli, Carlo 155  
Bertelli, Sergio 136, 189  
Berti, Domenico 42, 44, 46  
Bertini, Giovanni Maria 35  
Bertolini, Francesco 51, 101, 141, 176  
Betti, Carmen 8, 47, 98  
Bianchi, Celestino 98  
Bianchi, Nicomede 41  
Bianchini, Paolo 9, 132  
Bizzocchi, Roberto 155, 193  
Blanc, Thomas 81

- Bloch, Marc 125  
 Bobbio, Norberto 126  
 Boccardo, Gerolamo 94, 95, 96, 97, 102, 147, 150, 151, 152, 161, 162, 163, 164, 166,  
 174, 176, 182, 183, 184  
 Boeri, G. 122  
 Boezio, Severino 151  
 Bogino, Giovanni Battista 82  
 Bonaparte, Napoleone, *vedi* Napoleone I  
 Bon Compagni, Carlo 17, 18, 19, 42, 43, 44  
 Bonetta, Gaetano 22, 31, 73  
 Bonghi, Ruggiero 9, 32, 47, 48, 49, 52, 57  
 Bonifacio VIII, papa 103  
 Bordone, Renato 146  
 Borghi, Lamberto 38  
 Bosco, Giovanni 59, 60, 96  
 Bosco Giuseppe 131  
 Boselli, Paolo 35, 36, 37, 51  
 Bossuet, Jacques-Benigne 77, 85  
 Botta, Carlo 84, 92, 143  
 Bourdieu, Pierre 68  
 Bragagnolo, Giovanni 118, 119  
 Brand, Jacopo 79  
 Bredow, Gabriel Gottfried 92  
 Brizzi, Gian Paolo 16  
 Brofferio, Angelo 57  
 Brogiolo, Gian Pietro 155  
 Bruter, Annie 8, 66, 67, 77  
 Bulferetti, Luigi 84  
 Buonarroti, Michelangelo 191  
 Burckhardt, Jacob 114, 127, 190  
 Burke, Edmund 202  
 Burtok, June K. 71  
 Bussone, Francesco, conte di Carmagnola 59

## C

- Cacciatore, Giuseppe 73  
 Cajani, Luigi 159

Calisse, Carlo 114  
Cali, Vincenzo 130  
Calvino, Giovanni 192  
Camillo, Marco Furio 84  
Campanella, Federico 58  
Campanini, Giorgio 58  
Canestri, Giorgio 21  
Cantatore, Lorenzo 9, 30, 43, 44, 46, 49, 50  
Cantimori, Delio 69, 92  
Cantù, Cesare 104, 146  
Capasso, Gaetano 116, 119  
Capellina, Domenico 44  
Capponi, Gino 71  
Capponi, Pier 143  
Cardini, Franco 141  
Carducci, Giosuè 9, 151, 207, 217  
Carlo Alberto, re di Sardegna 18, 81, 82, 84, 87, 89, 90, 106, 124  
Carlo Emanuele III, re di Sardegna 82  
Carlo I, re d'Inghilterra 198  
Carlo Magno, imperatore 69, 114, 137, 155, 159, 160, 161  
Carlo VIII, re di Francia 29, 35, 143, 187, 188  
Carnot, Hippolyte 32  
Carutti, Domenico 124  
Casati, Gabrio 7, 10, 15, 20, 21, 35, 42, 43, 44, 47, 50, 60, 71, 93  
Castelnuovo, Enrico 146  
Caterina II, imperatrice di Russia 200  
Catilina, Lucio Sergio 188  
Cattaneo, Carlo 78, 97, 137, 171  
Cattaruzza, Marina 186  
Cavalli, Alessandro 34  
Cavallo, Guglielmo 155  
Cavour, Camillo Benso, conte di 20, 86, 97, 111, 119, 205  
Centurione, Giovanni Battista 81  
Cervelli, Innocenzo 72  
Chabod, Federico 139, 189, 207  
Chervel, André 67, 68, 70  
Chiosso, Giorgio 15, 20, 30, 43, 47, 58, 93, 94, 98, 106

- Choppin, Alain 52, 53, 54, 55, 216  
 Ciampi, Gabriella 41, 45, 46, 49  
 Cibrario, Luigi 81, 92, 124, 165  
 Ciccotti, Ettore 129  
 Cincinnato, Lucio Quinzio 143  
 Cipolla, Carlo 69, 92, 114, 156  
 Cives, Giacomo 21  
 Clemente XIV, papa 16  
 Cognasso, Francesco 129  
 Colletta, Pietro 84, 92, 120  
 Colombo, Cristoforo 183  
 Comani, Francesco E. 113, 114, 115, 116, 117, 121, 123, 138, 142, 149, 153, 156,  
 157, 161, 165, 167, 168, 173, 174, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 217  
 Conte di Carmagnola, *vedi* Bussone, Francesco  
 Contini, Efsio 106  
 Coppino, Michele 26, 28, 29, 32, 34, 35, 36, 46, 47, 49  
 Corgnati, Maurizio 206  
 Corni, Gustavo 130  
 Corradino di Svevia 79, 217  
 Cosimo I, granduca di Toscana 189  
 Costantini, Settimio 50  
 Costantino, imperatore 29, 148, 152, 153  
 Credaro, Luigi 60  
 Cremante, Renzo 30  
 Crispi, Francesco 35, 130, 208, 217  
 Cristiano, Flavia 99  
 Crivellucci, Amedeo 42, 117, 118, 119, 158  
 Croce, Benedetto 36, 69, 72, 83, 113, 128, 129, 137, 142, 146, 154  
 Cromwell, Oliver 199  
 Cubitt, Geoffrey 192  
 Cuoco, Vincenzo 162

## D

- Dancel, Brigitte 8  
 Daneo, Edoardo 9, 52  
 D'Annunzio, Gabriele 177  
 Davis, Thomas J. 192

d'Azeglio, Massimo Taparelli, marchese 7, 146  
De Angeli, Felice 48, 101, 102, 103, 104, 105, 113, 121, 135, 141, 143, 148, 151, 153, 156, 157, 158, 160, 161, 164, 167, 168, 172, 173, 176, 177, 179, 180, 183, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207  
De Bernardi, Alberto 131  
de Dainville, François 16, 66  
De Fort, Ester 23  
De Gubernatis, Angelo 105  
De Michelis, Pietro 119  
Depretis, Agostino 35, 41  
De Rosa, Gabriele 82  
De Sanctis, Francesco 45, 46, 72, 189, 216  
De Sanctis, Gaetano 42  
Del Lungo, Isidoro 106  
Delogu, Paolo 155  
Des Michels, Ovide Crysanthe 80  
Di Costanzo, Giuseppe 72, 145  
Di Pietro, Gianni 8, 16, 18, 19, 25, 26, 27, 29, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 59, 78, 80, 190  
Di Pol, Redi Sante 21  
Dirani, Ennio 20  
Domairon, Louis 80  
Duca d'Atene, *vedi* Gualtieri di Brienne  
Duchesne, Louis 146  
Duruy, Victor 32, 55

## E

Elia, Mario M. 146  
Elisabetta I, regina d'Inghilterra 198  
Elze, Reinhard 76, 83, 141, 146, 170  
Emanuele Filiberto, duca di Savoia 195  
Enrico II, imperatore 164  
Enrico IV, imperatore 167, 168  
Enrico IV, re di Francia 197  
Enrico VII, imperatore 37, 79, 147  
Erodoto 92, 131  
Evans, Robert J. W. 146  
Eyveau, Giovanni 117, 118, 119



**F**

- Fabris, Cecilio 119  
 Falco, Giorgio 145, 155  
 Falloux, Alfred de 54  
 Farini, Luigi Carlo 43, 57  
 Fedele, Pietro 60, 83  
 Federico I, detto Barbarossa, imperatore 141, 174, 175  
 Federico II, detto il Grande, re di Prussia 195, 200  
 Federico II, imperatore 103, 114, 179, 180  
 Fénelon (pseud. di François de Salignac de La Mothe-Fénelon) 79  
 Ferrandi, Giuseppe 79  
 Ferrari, Giuseppe 42, 137  
 Ferrucci, Francesco 142, 144  
 Ferry, Jules 8, 55, 56  
 Filippo II, re di Spagna 198  
 Filoramo, Giovanni 93  
 Finocchiaro, Beniamino 38  
 Fioravanti, Gigliola 22, 31  
 Fiorelli, Vittoria 22  
 Fiorini, Vittorio 25, 119  
 Firpo, Massimo 136, 155  
 Fleury, Claude 66, 79, 80, 97  
 Fornaca, Remo 58  
 Foscolo, Ugo 215  
 Fossati, Piero 8, 47, 50, 51  
 Francesco Sforza, duca di Milano 28  
 Francesconi, Giampaolo 171  
 Freyssinet-Dominjon, Jacqueline 8, 54, 56  
 Fubini Leuzzi, Maria 81, 83, 84, 85  
 Furet, François 215

**G**

- Gabelli, Aristide 35, 36, 73, 140  
 Gabotto, Ferdinando 72, 172  
 Gaeta, Franco 126  
 Galanti, Arturo 121, 149, 152, 153, 157, 158, 164, 166, 168, 176, 179, 180, 216, 217  
 Galasso, Giuseppe 136, 216

Galeani Napione di Cocconato, Gian Francesco 85  
Galfrè, Monica 22, 83  
Galilei, Galileo 199  
Gallenga, Antonio 57  
Galletti, Alfredo 38  
Galli, Carlo Ormondo 97, 135  
Gallo, Francesco 81  
Garcia, Patrick 8  
Garibaldi, Giuseppe 60, 110, 205, 207  
Garin, Eugenio 15, 31  
Gasparri, Stefano 156  
Gellner, Ernest 126, 127  
Genovesi, Giovanni 128  
Genovesi, Piergiovanni 132  
Gentile, Giovanni 7, 20, 22, 26, 76, 205  
Gerbod, Paul 32  
Giacomo I, re d'Inghilterra 198  
Gian Galeazzo Visconti, duca di Milano 182  
Giannone, Pietro 154  
Giardina, Andrea 162  
Gibbon, Edward 92, 94  
Ginsborg, Paul 206  
Gioberti, Vincenzo 92, 148  
Giolitti, Giovanni 42, 58, 130, 208, 209  
Giovanni da Procida 142  
Giovanni de' Medici, detto dalle Bande Nere 142  
Giulio II, papa 125  
Giuseppe II, imperatore 200, 201  
Giustiniano, imperatore 153  
Gregorio II, papa 96  
Gregorio III, papa 96, 157  
Gregorio IX, papa 103  
Gregorio VII, papa 87, 147, 167, 168, 181  
Grossi, Tommaso 78, 146  
Gualterio, Filippo Antonio 57  
Gualtieri di Brienne, duca d'Atene 59, 146  
Guarracino, Scipione 77, 131

Guelpa, Giovanni 106  
 Guerci, Luciano 111  
 Guerrazzi, Francesco Domenico 71, 146  
 Guicciardini, Francesco 92, 189, 190  
 Guido di Spoleto, re d'Italia 163  
 Guizot, François 53, 92, 139, 149, 155

## H

Hayez, Francesco 146  
 Hénault, Charles-Jean-François 77, 85  
 Héry, Évelyne 8, 218  
 Hobsbawm, Eric J. 126, 127, 146  
 Hroch, Miroslav 126, 127  
 Huizinga, Johan 139, 181

## I

Ieva, Frédéric 89, 90, 91  
 Iggers, Georg G. 130  
 Infelise, Mario 195  
 Innocenzo III, papa 28, 180, 181  
 Isnenghi, Mario 195

## K

Keller, Cristoph (Cellarius) 152

## L

La Farina, Giuseppe 57, 71, 97  
 La Marmora, Alfonso Ferrero di 20  
 Lagrange, Joseph-Louis 201  
 Lamé-Fleury, Jules-Raymond 79, 80, 97  
 Lana, Italo 42, 93  
 Lanaro, Silvio 94, 126, 211  
 Langlois, Charles-Victor 20  
 Lanteri, Francesco 81  
 Lanza, Giovanni 18, 42, 91, 95  
 Lanzani, Francesco 36, 37, 74, 114  
 Laven, David 174

Lecuir, Jean 77  
Leduc, Jean 8  
Lefebvre, Georges 77  
Lemmi, Francesco 127, 128, 130, 200, 201, 203, 204, 205, 208, 209, 210, 212  
Leo, Heinrich 94, 158, 170  
Leonardi, Claudio 155  
Leonardo da Vinci 191  
Leone III Isaurico, imperatore 96  
Leone XIII, papa 210  
Leroy, Michel 192  
Lessona, Michele 94  
Levra, Umberto 83, 90, 110, 118, 119, 206  
Liutprando da Cremona 159  
Liutprando, re dei longobardi 157  
Londonio, Carlo Giuseppe 78  
Lorenz, Chris 138, 174  
Lorenzo de' Medici, detto il Magnifico 86, 190, 191  
Ludovico Sforza, detto il Moro, duca di Milano 187, 188  
Luigi IX, re di Francia 122  
Luigi XI, re di Francia 188  
Luigi XII, re di Francia 187  
Luigi XIV, re di Francia 197, 198  
Luigi XVI, re di Francia 203  
Lutero 191, 192

## **M**

Macaulay, Thomas Babington 92  
Machiavelli, Niccolò 92, 94, 106, 136, 157, 189, 199  
Maire Vigueur, Jean-Claude 170  
Mameli, Goffredo 144  
Mamiani, Terenzio 27, 28, 29, 45, 121, 127  
Manfredi di Svevia 217  
Manfroni, Camillo 112, 120, 121, 128, 150, 156, 157, 158, 166, 172, 173, 175, 176, 183, 187, 195, 217  
Manno, Antonio 90  
Manselli, Raoul 158  
Mantovani, Claudia 131

- Manzone, Benedetto 119  
 Manzoni, Alessandro 154, 192  
 Maramaldo, Fabrizio 142  
 Marchal, Guy P. 146  
 Marchand, Philippe 20, 67  
 Martini, Ferdinando 37, 38, 50  
 Martuscelli, Domenico 80  
 Marx, Karl 210  
 Masaniello (Tommaso Aniello, detto) 143, 194  
 Masi, Ernesto 69, 119  
 Matania, Edoardo 141  
 Matscheg, Antonio 105  
 Matteucci, Carlo 45, 46  
 Maturi, Walter 34, 97, 149, 159, 195  
 Mayeur, Françoise 16  
 Mazzini, Giuseppe 60, 128, 205  
 Mellini, Gianlorenzo 206  
 Menenio Agrippa 143  
 Menestò, Enrico 155  
 Messeri, Antonio 113  
 Micca, Pietro 143  
 Michelet, Jules 192, 202  
 Migani, Elena 132  
 Mineo, Ennio Igor 182, 194  
 Moisè, Filippo 80  
 Mola, Aldo Alessandro 140, 207  
 Momigliano, Arnaldo 169  
 Mommsen, Theodor 207  
 Monaci, Ernesto 42  
 Moniot, Henri 8  
 Montanari, Giuseppe Ignazio 80, 106  
 Montanelli, Giuseppe 57  
 Montefredini, Francesco 106  
 Montesquieu, Charles-Louis de Secondat, barone di 154, 201  
 Morandini, Maria Cristina 101, 140  
 Moretti, Mauro 22, 30, 69, 73, 74, 106, 141  
 Mosse, George L. 7, 126, 216

Mottura, Cipriano 106  
Muratori, Ludovico Antonio 84, 94, 136, 146, 154  
Mustè, Marcello 129

## **N**

Napoleone I 82, 203, 204  
Napoleone III 158  
Natali, Giulio 31  
Neppi, Enzo 215  
Niccolini, Giovan Battista 71, 142  
Niebuhr, Barthold Georg 83  
Novaro, Michele 144  
Novick, Peter 128

## **O**

Occhipinti, Elisa 146  
Odoacre 84, 150  
Omodeo, Adolfo 129, 130, 131, 204, 209, 212  
Ong, Walter 19  
Ornato, Luigi 84  
Orsi, Pietro 119  
Ottokar, Nicola 178  
Ottone di Frisinga, vescovo 173  
Ottone I, imperatore 163, 167  
Ozouf, Mona 140

## **P**

Pais, Ettore 42, 117, 118, 119  
Palmer, Robert Roswell 202  
Palti, Elías José 138  
Paoli, Cesare 92  
Paolo Diacono 154  
Papa, Emilio Raffaele 72  
Parato, Antonino 106  
Parato, Giovanni 106  
Paravia, Pier Alessandro 92  
Parias, Louis-Henri 16

Parravicini, Alessandro 97  
 Passerin d'Entrèves, Ettore 82  
 Passeron, Jean-Claude 68  
 Pastor, Ludwig von 114  
 Pavanelli, Giovanni 94  
 Pazzaglia, Luciano 21, 58, 60, 101  
 Pécout, Gilles 23  
 Pellico, Silvio 151  
 Pertici, Roberto 127, 205  
 Pertile, Antonio 114, 171  
 Pessina, Luigi Gabriele 50  
 Peyron, Amedeo 19, 44  
 Pietro il Grande, imperatore di Russia 200  
 Pietro Leopoldo, granduca di Toscana 201  
 Pingel, Falk 159  
 Pinto, Giuliano 101  
 Pipino il Breve, re dei franchi 157  
 Pogliaghi, Ludovico 141  
 Poli, Francesco 206  
 Pomba, Giuseppe 83  
 Porciani, Ilaria 9, 41, 71, 83, 98, 99, 146, 206  
 Predari, Francesco 83  
 Prodi, Paolo 69  
 Professione, Alfonso 112, 119  
 Provana del Sabbione, Luigi 84  
 Pütz, Wilhelm 79

## Q

Quazza, Guido 207  
 Quinet, Edgar 100, 101

## R

Ragazzini, Dario 9, 21, 30  
 Raicich, Marino 41, 47, 49, 50, 58, 99  
 Rainero, Romain 208  
 Ranalli, Ferdinando 73  
 Ranger, Terence 146

Ranke, Leopold von 146  
Raulich, Italo 119, 127, 202, 208, 210, 211, 212  
Ravasio, Pietro 107  
Rayneri, Giovanni Antonio 44  
Richelieu, Armand-Jean du Plessis, cardinale 197  
Ricotti, Ercole 18, 42, 44, 48, 49, 51, 82, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 101, 110, 111, 148, 150, 152, 156, 160, 163, 167, 174, 176, 177, 180, 183  
Ricuperati, Giuseppe 20, 21, 42, 79, 89, 110, 111  
Rigotti Colin, Maria 81, 140, 143  
Rinaudo, Costanzo 110, 111, 112, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 128, 142, 153, 160, 164, 167, 168, 180, 181, 183, 185, 188, 210  
Roberto d'Altavilla, detto il Guiscardo, duca di Puglia 168  
Robespierre, Maximilien de 203  
Roda, Sergio 93, 162  
Rodolico, Niccolò 129, 130, 131, 209, 212  
Roggero, Marina 16  
Romagnani, Gian Piero 18, 82, 89  
Romolo Augustolo, imperatore 150  
Rondoni, Giuseppe 12, 122, 123, 124, 125, 152, 158, 165, 167, 173, 194  
Rosetta, Federica 101  
Rosi, Michele 119  
Rota, Ettore 201  
Rotteck, Karl von 94  
Rousseau, Jean-Jacques 201

## S

Sabbatucci, Giovanni 216  
Sagliocco, Cristina 22  
Saitta, Armando 139  
Salvemini, Gaetano 38, 39, 72, 74, 165, 166, 171, 178  
Salvioli, Giuseppe 114  
Sani, Roberto 15, 21, 81  
Santangeli, Claudio 41, 45  
Santarosa, Santorre Annibale De Rossi di Pomarolo, conte di 84  
Santoni Rugiu, Antonio 41  
Santucci, Simonetta 30  
Sasso, Gennaro 189



- Savelli, Agostino 127, 142, 143, 153, 157, 165, 173, 174, 175, 176, 180, 181, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 197, 198, 199, 202, 206, 208, 209, 210, 211
- Savigny, Friedrich Karl von 155, 170
- Savio, Fedele 60
- Savonarola, Girolamo 190
- Scalfati, Silio 92
- Schiaparelli, Celestino 92
- Schiaparelli, Ernesto 92
- Schiaparelli, Giovanni Virginio 92
- Schiaparelli, Luigi (1816-1897) 92, 93, 94, 142, 158, 159, 163, 164, 167, 169, 174, 175, 176, 195, 203
- Schiaparelli, Luigi (1871-1934) 92
- Schiera, Pierangelo 74, 76, 83, 141, 146, 170
- Scioldo, Grato 93
- Sclopis, Federigo 92, 171
- Scolaro, Michela 146
- Scotto di Luzio, Adolfo 22, 81
- Seignobos, Charles 20
- Sella, Quintino 207
- Sergi, Giuseppe 146
- Sestan, Ernesto 101, 129, 136, 137, 139, 141
- Settia, Aldo A. 175
- Sforzosi, Luigi 96, 97, 98
- Sigonio, Carlo 136
- Silva, Pietro 111
- Simon, Jules 55
- Sisinni, Francesco 35
- Sismondi, Jean-Charles-Léonard Simonde de 84, 85, 92, 94, 137, 162, 169, 173, 175, 207
- Sisto V, papa 92
- Smith, Anthony D. 126, 127
- Soldani, Simonetta 7, 20, 31, 33, 37, 41, 58, 105, 146, 206
- Solmi, Arrigo 83
- Soranzo, Giovanni 120
- Sorel, Georges 202
- Spirito, Ugo 31, 57
- Stamura 175

Stefano II, papa 157  
Stella, Pietro 59, 79, 96, 97  
Sybel, Heinrich von 202

## T

Tabacco, Giovanni 170, 171  
Tabarrini, Marco 71  
Talamo, Giuseppe 20, 83  
Targhetta, Fabio 60  
Tenbruck, Friedrich 74  
Teodorico, re degli ostrogoti 150, 151  
Tessitore, Fulvio 145  
Testore, Celestino 60  
Thierry, Augustin 139, 155  
Thiers, Adolphe 92, 202  
Tobia, Bruno 206, 216  
Tocqueville, Alexis Clérel, conte di 92, 202  
Tomasi, Tina 21, 30  
Tommaseo, Niccolò 146  
Torsellini, Horatio 77  
Tortorelli, Gianfranco 98  
Tranfaglia, Nicola 136, 155  
Traniello, Francesco 58, 59, 82, 101, 104  
Treves, Piero 73, 128, 129, 130, 141, 207  
Troya, Carlo 71, 155, 156  
Tucidide 92  
Turi, Gabriele 7, 8, 58, 206

## U

Umberto, detto Biancamano, conte di Savoia 81, 83, 118, 124

## V

Vallardi, Francesco 101  
Vallerani, Massimo 169  
Vannucci, Atto 71, 97  
Varanini, Gian Maria 69  
Vasco, Enrico 81

Vaucher, André 162  
 Venturi, Franco 111, 198  
 Verga, Marcello 193  
 Verucci, Guido 60, 94  
 Vico, Giambattista 162  
 Vidotto, Vittorio 216  
 Vigezzi, Brunello 189  
 Villari, Pasquale 31, 35, 36, 37, 38, 42, 49, 51, 69, 71, 72, 73, 120, 137, 171, 190  
 Viroli, Maurizio 126  
 Vitali, Stefano 171  
 Vitichindo, duca di Sassonia 124  
 Vittorio Amedeo II, re di Sardegna 16  
 Vittorio Emanuele II, re d'Italia 29, 81, 204  
 Volpe, Gioacchino 42, 72, 74, 128, 156, 171  
 Voltaire (pseud. di François-Marie Arouet) 201

## W

Waquet, Françoise 19  
 Wartelle, François 140  
 Weber, Eugen 216  
 Weber, Georg 80  
 Wilamowitz-Möllendorff, Ulrich von 70  
 Woolf, Stuart 195

## Z

Zala, Sacha 186  
 Zalla, Angelo 99, 100, 113, 158  
 Zini, Luigi 97, 100  
 Zippel, Giuseppe 127, 128