



## **Analisi di una carta murale del periodo fascista e suo possibile utilizzo didattico**

***Anna Lucia Pizzati***

*Comitato padovano dell'Istituto per la storia del Risorgimento italiano*

### **Riassunto**

Nella prima parte di questa relazione viene descritto un sussidio didattico conservato presso il Museo dell'Educazione dell'Università di Padova, una tavola sinottica intitolata *Da Romolo a Mussolini*. Dall'analisi si evincono alcuni aspetti della politica scolastica del regime fascista, in particolare le modalità e le finalità dell'insegnamento della storia. Nella seconda parte, partendo da alcune considerazioni epistemologiche, si delinea un possibile utilizzo di questo documento per lo studio del Risorgimento, si evidenziano le distorsioni di una storiografia di regime e si inserisce la storia italiana nel contesto internazionale; ricordando, però, che questo approccio storiografico e didattico si affermò lentamente nella scuola italiana solo a partire dalla seconda metà del secolo scorso.

Parole chiave: Sussidio didattico; Storiografia fascista; Contestualizzare il Risorgimento; Verità storica

### **Abstract**

The first part of this report describes an educational aid kept at the Museo dell'Educazione of the University of Padua, a synoptic table entitled *Da Romolo a Mussolini*. It shows several peculiarities of the educational policy of the fascist regime, above all the method and the aims of the teaching of history. The second part, starting with some epistemological reflections, presents a potential use of this educational aid for the study of the Italian Risorgimento. It shows the distortions of the regime's historiography and places the Italian history in the international context; but it also remembers that this historiographic and educational method began in Italian schools only in the second half of the last century.

Keywords: Educational Aid; Fascist Historiography; Contextualization of The Italian Risorgimento; Historical Truth

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/12538>

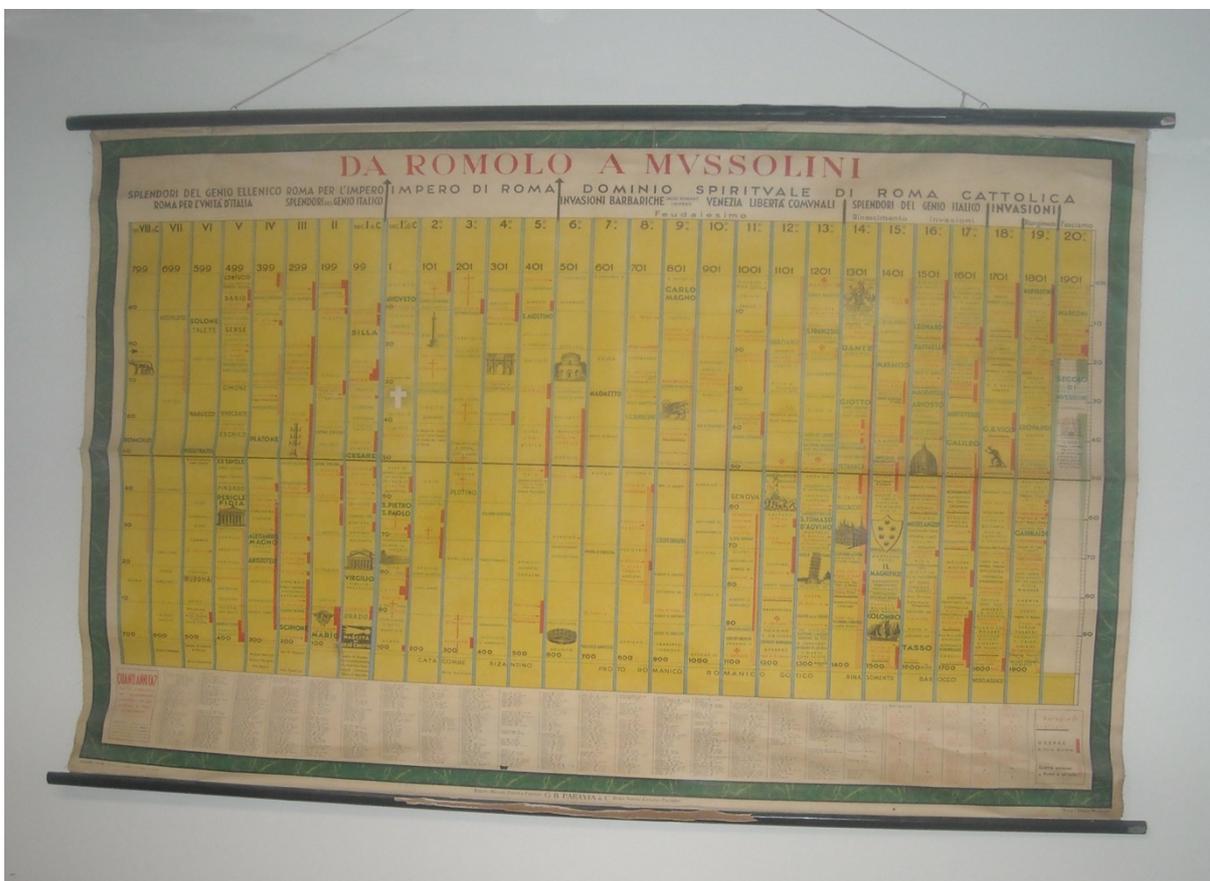
Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## PREMESSA

Mi sono chiesta all'inizio di ogni anno scolastico che cosa avrei potuto fare per coinvolgere maggiormente gli studenti nello studio della storia e ho sempre cercato di adottare strategie diverse per mettere in gioco anche me stessa. Per i periodi più recenti ha dato ottimi risultati il ricorso alle fonti orali, stimolanti sono stati anche l'esplorazione degli archivi comunali, l'esperienza didattica in un archivio scolastico (Zamperlin et al., 2013), le visite guidate ai monumenti cittadini, l'approfondimento della toponomastica e l'esame delle fonti materiali... Una delle risorse che ho scoperto quasi per caso, però, sono le carte murali, strumenti didattici ora soppiantati dai sussidi audiovisivi e informatici. Quella che presenterò mi ha colpito per la sua doppia valenza, può essere, infatti, molto utile sia per una riflessione sull'epistemologia e la didattica della storia in epoca fascista (Ascenzi, 2009) e di conseguenza per la conoscenza di alcune caratteristiche della politica scolastica del regime (Bertoni Jovine, 1958; Bertone, 1975; Canestri & Ricuperati, 1976; Cives, 1990; Charnitzky, 1996; Ostenc, 1981), sia per avviare attività di laboratorio su diversi momenti storici, nel nostro caso sul Risorgimento.



## DESCRIZIONE DEL DOCUMENTO

La carta murale *DA ROMOLO A MUSSOLINI*, fino a qualche anno fa conservata ed esposta in un liceo della provincia, si trova ora presso il Museo dell'educazione dell'Università di Padova, che raccoglie e continuamente incrementa, con un'attenta ricerca di materiali che le scuole e altre istituzioni educative pubbliche non possono più conservare e attraverso donazioni di privati, il suo patrimonio di testimonianze sulla storia dell'educazione, dalla nascita all'inizio dell'età adulta, in famiglia, nella scuola e negli altri ambienti educativi para ed extrascolastici. Facendo dialogare documenti di diversa natura, fotografie sussidi didattici di varie tipologie, libri di testo e di letteratura giovanile, documenti scolastici, sia prodotti dagli studenti che istituzionali (quaderni, elaborati, manufatti, circolari, pagelle, registri...), propone alle classi percorsi strutturati e, mettendo a disposizione il proprio materiale, offre l'opportunità agli insegnanti per costruirne di propri.

Nel nostro caso si tratta di una tavola sinottica pubblicata dalla casa editrice Paravia alla fine degli anni Trenta del secolo scorso. Lo possiamo dedurre, o preferibilmente farlo dedurre dagli studenti, osservando che la cronologia termina con la scritta "Fascio littorio e tricolore trionfano in A. O. Nove maggio dell'anno XIV Il duce fonda l'impero fascista Il re Vittorio Emanuele III è proclamato imperatore d'Etiopia". Non può perciò essere stata stampata che dopo il '36, data della nascita dell'Impero, ma presumibilmente prima del '39-40, poiché non menziona la *Carta della scuola*, né fa cenno alcuno alla *guerra dell'Asse* che in quel periodo il regime si sforzava di presentare agli Italiani come opportuna e necessaria.

E' un quadro murale di forte impatto, delle dimensioni di un metro e trenta per un metro e ottanta e presenta una grafica gradevole ed accurata: sullo sfondo colorato si alternano scritte di diversi colori e dimensioni, esplicitate dall'articolata legenda, con immagini che riproducono opere d'arte, per una palese e orgogliosa ostentazione degli "splendori del genio italico", erede e custode del mondo classico, che si vuole magnificare, come senza ombra di dubbio fa capire questo ripetuto sottotitolo. E' un inquadramento cronologico di battaglie, di trattati, di guerre italiane e non: di molte e lunghe guerre, come si evince dalle numerose linee rosse verticali più o meno marcate a seconda che si tratti di conflitti che hanno coinvolto o meno Roma e l'Italia; ma è anche una rassegna di avvenimenti e di personaggi, elencati quest'ultimi in ordine alfabetico in calce, in cui compaiono ben 711 nomi, 128 del solo periodo risorgimentale, riportati parzialmente nelle colonne della cronologia, che si vanno infittendo man mano che

dall'VIII sec. a. C., da Romolo appunto, inizia il percorso illustrato che giunge al suo compimento nel XX secolo d. C.

## **IL DOCUMENTO ESPRIME LE DIRETTIVE DEL REGIME SULL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA**

L'arricchimento di notizie nell'ultima parte offre già un'informazione importante sull'insegnamento della storia nel periodo fascista. Essa trova conferma e occasione di approfondimento nella lettura dei programmi di questa disciplina per le scuole di ogni ordine e grado proposti dai ministri che si susseguirono alla guida del Ministero della Pubblica Istruzione/ dell'Educazione Nazionale dopo la riforma Gentile del 1923 (Ascenzi, 2004).

Con il consolidarsi del regime viene riservato sempre maggior spazio allo studio del Risorgimento, rispetto agli altri periodi, facendo eccezione soltanto per la storia di Roma, allo scopo, come vedremo, di tracciare una ideale continuità fra il mito della Romanità e l'avvento del fascismo, passando attraverso l'epoca risorgimentale, di cui il fascismo stesso si poneva come naturale compimento (Procacci, 1998; Chabod, 1961; Duggan, 2008). Il nostro documento rivela, attraverso la forte sottolineatura dei loro nomi, l'intenzione di celebrare il mito imperiale, spingendosi sempre più lontano nel passato, anche attraverso le figure di Napoleone, di Carlo Magno, di Augusto e degli altri imperatori romani e di Alessandro Magno.

Nella sua ampiamente documentata ricerca del 2009 Anna Ascenzi evince, dall'attento esame dei programmi scolastici dal 1923 alla *Carta della Scuola* e dei più diffusi libri di testo, i criteri che sempre più rigidamente regolamentarono l'insegnamento della storia, fino a renderlo efficacemente funzionale alla creazione e al consolidamento dello "spirito fascista". Vi concorsero lo strisciante, ma progressivo allontanamento dalla Riforma Gentile nei programmi dei ministri Balbino Giuliano nel 1930, di Francesco Ercole nel '33 e soprattutto nel '36 di Cesare Maria De Vecchi di Val Cismon, con cui venne introdotto un rigido controllo, con inevitabile impoverimento dei loro risultati, anche sui principali centri di studi storiografici, facendo perdere ad essi vitali collegamenti internazionali e operando uno scollamento fra il mondo della ricerca e quello della scuola, poiché, al contrario di quello che si era proposto Gentile, vi prevalse l'indottrinamento sull'intento formativo (Ascenzi & Sani, 2009).

Vi fu anche un conseguente riscontro nella crescente azione di indirizzo e di controllo esercitata sui libri di testo e quindi sugli altri sussidi didattici. Con la legge del

7 gennaio 1929, infatti, fu introdotto il libro di Stato nella scuola elementare a seguito di un intenso lavoro di analisi sui testi in adozione (Ascenzi & Sani, 2005). Inizialmente più discreta nella scuola secondaria, poiché si limitò ad alcune modifiche dei libri in uso, la vigilanza divenne più rigida successivamente, sia attraverso le indicazioni che vennero date alle scuole, dall'ottemperanza delle quali si sarebbe poi dovuto evincere il grado della loro adesione all'ideologia dominante, sia per una sempre maggiore precisazione dei contenuti esercitata anche attraverso un controllo crescente sull'editoria (Galfré, 2005). La volontà di adeguare i manuali per lo studio della storia allo spirito fascista si evince oltre che dalle caratteristiche di quelli più diffusi (Capasso, 1930; Manaresi, 1936; Calderaro, 1937; Cognasso, 1938; Rodolico, 1938), anche dalla scelta della casa editrice Vitagliano di agire in collaborazione con il PNF e di far presentare da un gerarca o da un esponente di rilievo del regime, Bobrero, Solmi, Federzoni, Rocco ..., ogni volume dato alle stampe.

Il messaggio che questo manifesto doveva veicolare, per indirizzare l'opinione pubblica e sostenere il consenso (Candeloro, 1981; Isnenghi, 1979; Salustri, 2018; Turi, 2002) anche a chi vi avesse poggiato lo sguardo solo occasionalmente, è palesemente quello di una continuità ideale fra Romolo e Mussolini. Poco importa se il primo è un personaggio leggendario, poiché, al contrario, ciò può aggiungere un alone mitico anche al secondo. Il quale, nel clima della cultura neoidealistica allora dominante, viene presentato, rispecchiando palesemente l'hegeliana filosofia della storia, come la sintesi finale di un processo razionale, perciò necessario; di cui è precisata anche la triade dialettica attraverso cui si snoda, cioè la graduale costituzione dell'Impero romano dal VIII secolo a.C. al I d. C., il periodo imperiale che giunge al V secolo e infine, fino all'apoteosi mussoliniana, il dominio di Roma divenuto da politico a spirituale.

La città eterna viene senza esitazione definita cattolica, poiché dopo i Patti Lateranensi Chiesa e regime divennero reciprocamente funzionali, anche se non mancarono motivi di disaccordo, per cui l'aggettivo può essere letto anche come un esempio della necessaria e continua ricerca di un punto d'equilibrio (Salvatorelli & Mira, 1964; Jemolo, 1955).

L'avvertenza precisa che i personaggi citati appartengono al mondo della politica, della religione della letteratura, dell'arte e della scienza; alcuni di essi vengono riportati poi nelle colonne cronologiche in caratteri più o meno marcati per comunicare evidentemente una gerarchia d'importanza. Nel periodo che ci interessa sono fortemente evidenziati quattro nomi: Napoleone, Garibaldi e Leopardi nel diciannovesimo secolo e Marconi nel ventesimo. Quest'ultimo rientra, comunque, a

pieno titolo nella storia del Risorgimento, dato che vi trovano collocazione due momenti che i programmi ministeriali e specularmente i più autorevoli libri di testo inserivano come fondamentali dell'epopea risorgimentale, cioè la Prima guerra mondiale, qui peraltro, sfatando qualsiasi dubbio sul suo ruolo nella storia del Regno d'Italia, ricordata come quarta guerra di indipendenza, e l'avvento del fascismo. Anna Ascenzi (2009) fa notare che Carlo Capasso (1930) nel suo fortunato manuale, che poteva vantare la prefazione di Alfredo Rocco, presenta Napoleone come il restauratore dell'autorità dello Stato che, dopo la disgregazione del periodo rivoluzionario, poteva così nuovamente porsi al di sopra degli individui. Possiamo anche pensare che, ancor più dell'autentico messaggio della filosofica poesia leopardiana, siano state la denuncia e l'esortazione contenute nella sua giovanile canzone *All'Italia* a far meritare al poeta recanatese un segno di particolare distinzione fra i letterati.

L'enfasi sull'azione, sul gesto eroico, in ogni occasione magnificato in epoca fascista spiega perché i nomi dei fratelli Bandiera e di Felice Orsini siano messi in maggiore evidenza rispetto a quelli di Silvio Pellico e di Confalonieri, che trovano posto solo in calce, e la forte sottolineatura della figura di Garibaldi. Poco importa se non vi emerge il doveroso tributo che egli dovette a Mazzini, il cui nome è riportato con caratteri meno marcati, quasi a volerlo evidenziare, ma non troppo. Ancora nel saggio di Anna Ascenzi (2009) viene ricordato che la scuola fascista tentava di dare ai fanciulli un'immagine accattivante di Mazzini, accentuandone le dimensioni capaci di suscitare la commozione e la identificazione empatica. Ma si sottolinea anche che non venivano adeguatamente presentate le sue posizioni democratiche e repubblicane, né l'apertura internazionale e il desiderio di giustizia sociale e di fratellanza fra i popoli. Lo si evocava, invece, soprattutto per sostenere la tesi gentiliana del fascismo come complemento del Risorgimento e si impoveriva il mazziniano concetto di nazionalità identificandolo con il nazionalismo, sostenuto quest'ultimo da una enfaticizzazione marcata del dovere. Sicché Alfredo Rocco nel manuale di Capasso poté ravvisare una continuità ideale fra Machiavelli, passando attraverso Vico e Cuoco, posti come ispiratori del Risorgimento, nel riconoscimento del primato dello Stato rispetto al cittadino, cioè nella riaffermazione della tradizione giuridica e politica all'antica Roma, di cui il fascismo si poneva come legittimo erede, rispetto alle vituperate dottrine liberali e democratiche. Tuttavia, il regime non poteva ignorare gli aspetti del pensiero mazziniano che, nonostante l'intenzione di A. Rocco di nasconderli, contrastavano con le proprie posizioni: da ciò, forse, il riconoscimento solo parziale che viene tributato al patriota genovese. Esso viene invece pienamente riservato a Guglielmo Marconi,

sicuramente per aver reso onore con la sua attività scientifica alla patria, ma anche perché le sue scoperte resero possibile la realizzazione della radio, potente strumento di propaganda durante il regime.

Negli ultimi secoli di questo lungo percorso della storia umana sono particolarmente numerosi i personaggi che appartengono al mondo della cultura, nelle sue diverse declinazioni: musica, arti figurative e soprattutto letteratura, riservando un discreto spazio anche agli artisti stranieri, almeno a quelli che non potevano essere ignorati da chi possedeva un'istruzione anche modesta: Beethoven, Chopin, Wagner, Byron, Tolstoj e in calce Brahms, Dvorak, Listz, Strauss, Balzac Chateaubriand, Dickens, Dostojewski, Gogol, Hugo, Ibsen, Lamartine.. Fra coloro che rivestirono incarichi politici, dove campeggia, come vedremo, la figura di Crispi, oltre alla successione dei Savoia, fortemente raccomandata nei programmi del '36, figurano soltanto Cavour, Lanza, Gioberti e D'Azeglio; i nomi degli ultimi due, tuttavia, come quello di De Sanctis, potrebbero essere legati ad altri meriti. Nella riforma Gentile, che afferma con forza il ruolo preminente della filosofia (Gentile, 1926; Gentile, 1924; Tomasi, 1969) per la formazione delle classi dirigenti e della letteratura per gli altri ordini di istruzione, decretando così la subalternità della storia anche nell'abbinamento delle materie di insegnamento nella scuola secondaria, questa disciplina viene intesa soprattutto come storia delle idee e della civiltà. Nei programmi successivi, poi, quando si cerca nel passato una legittimazione del presente e si vuole affermare la missione storica dell'Italia nel mondo, si insiste ancor di più nel proporre la sua storia come percorso di una civiltà impersonata dai suoi eroi.

Anche per quanto riguarda la filosofia, però, in questa carta murale è stata operata una scelta molto selettiva, perché si ignora totalmente Benedetto Croce, naturalmente per il suo *Manifesto* firmato da numerosi intellettuali non fascisti, e per il periodo positivista non si nominano i nostri Gabelli e Ardigò, benché, seppur in calce, contraddicendo al criterio di concentrarsi soprattutto sul contributo culturale italiano, si ricordi Spencer. Si evidenzia, invece, il nome di Darwin presumibilmente con la convinzione di far parte degli individui e delle specie che nel processo evolutivo sono destinati a prevalere.

Pure la sequenza dei personaggi più rappresentativi dell'ambito letterario italiano appare dettata prevalentemente da criteri ideologici, visto che vengono relegati in calce Nievo e Fogazzaro, mentre Alfredo Oriani, che come è noto fu molto apprezzato da Mussolini, è evidenziato alla pari di Alessandro Manzoni.

Nessuna scelta in questa carta murale, quindi, è riconducibile all'orientamento

storiografico dell'autore, alla sua libertà interpretativa o alle sue preferenze culturali, mentre tutto è spiegabile facendola dialogare con i programmi e con l'impostazione dei libri di testo più accreditati. Essi presentano in modo molto negativo i protagonisti della Sinistra storica, poiché ravvisano in questo periodo una degenerazione del tessuto morale del paese e pertanto un tradimento dei valori ispiratori dell'eroismo risorgimentale. Uno degli storici più ascoltati del periodo a tal proposito così si esprime:

Insomma, quei decenni [dopo l'unità] furono ancora e sempre il "Risorgimento", in quanto sforzo per l'esistenza pura e semplice, ma non in quanto spirito eroico, volontà realizzatrice, alta fiducia nel domani della patria. Era una necessità per il nuovo Stato, debole e povero e ancora insidiato da ogni parte? Può essere. Ma anche pochezza di animi e di pensieri, incertezza di direttive da seguire, assenza di volontà collettiva o di correnti di opinione pubblica sufficientemente orientate sui grossi problemi della politica, nessuna voglia per iniziative e sforzi a rendimento lontano [...] Comunque, questo vivere alla giornata, timidamente, prendendo norma dalle immediate esigenze interne e dalle disponibilità finanziarie (Cavour aveva fatto qualcosa di molto diverso), proprio nel tempo che l'Europa arrancava da per tutto a tutta forza e ipotitava l'Africa, ebbe conseguenze decisive per l'Italia, nata certamente tardi, ma non troppo tardi perché dovesse rimanere poco più che spettatrice della nuovissima storia del mondo: povera e debole certamente, ma non tanto che non possedesse ancora alcuni residui di ricchezza che sarebbe stato possibile valorizzare (Volpe, 1927, in Perugi, 1996, p. 702)

Questo spiega perché nella carta murale vengono ignorati Giolitti e tutti i governi della sinistra storica, mentre rifulge la figura di Crispi, che i manuali del tempo collegavano a Mussolini, indicandolo più o meno esplicitamente come un suo precursore. Del resto, egli fu protagonista dei tentativi di espansione coloniale che vennero fortemente enfatizzati dal regime per acquistare il consenso di un'opinione pubblica non abbastanza convinta dell'opportunità della sua politica imperialistica. Perciò non stupisce che siano qui ricordate anche le sconfitte di Dogali e di Adua, perché dopo di esse la guerra d'Etiopia, tanto più gloriosa quanto più ardua, poté essere presentata come una clamorosa rivincita (Ragionieri 1976).

In questo sussidio, accanto all'attenzione per le eccellenze letterarie e artistiche, compare con chiarezza l'impostazione diplomatico militare del racconto storico, alla quale si convertirono progressivamente anche gli studiosi più autorevoli del periodo,

che però, come fece Giocchino Volpe (Turi, 1978, & De Felice, 1983), sotto la spinta del regime, mutarono i loro orientamenti storiografici. Emerge poi l'esaltazione del gesto eroico, del protagonismo individuale e la mancata contestualizzazione della storia italiana nell'orizzonte internazionale, fino a distorcere il vero significato degli eventi per l'esasperato nazionalismo che ne costituisce l'ispirazione di fondo.

Se si fa dialogare *Da Romolo a Mussolini* con altri documenti scolastici ed educativi dell'epoca, il Museo dell'Educazione ne conserva parecchi, si coglie con evidenza come attraverso queste scelte didattiche e contenutistiche l'insegnamento della storia abbia avuto un ruolo determinante nella *fascistizzazione* delle giovani generazioni.

## PROPOSTE PER L'UTILIZZO DIDATTICO DEL DOCUMENTO

Ma può questo sussidio essere utile, oltre che per la storia del periodo fascista, anche per lo studio del Risorgimento? Io credo di poter dare una risposta affermativa, a patto che non si voglia servirsene per trasmettere tout court le informazioni in esso contenute, che risulterebbero peraltro parziali e, come abbiamo cercato di dimostrare, per certi aspetti addirittura fuorvianti. Esso potrebbe, invece, costituire, evidenziando le sue criticità, il momento d'avvio delle attività di laboratorio per l'approfondimento di alcuni momenti salienti del periodo considerato (Bernardi, 2006; Brusa, 1991; Di Caro, 2005; Olivieri, 2004; Panciera & Zannini, 2013).

Si può cominciare confrontando questa cronologia con quelle che compaiono negli attuali libri di testo o negli atlanti storici e focalizzare le differenze, per poi esplicitare i criteri seguendo i quali sono state date o omesse le informazioni nell'una e nell'altra fonte. Sarà un primo passo per capire che occhi diversi, in questo caso nel tempo, ma potrebbe essere anche nello spazio, fanno vedere la stessa cosa in modo diverso. Edward Carr (1961-66) osserva: "Lo storico non è né l'umile schiavo né il tirannico padrone dei fatti. Il rapporto tra lo storico e i fatti si svolge su un piano di parità, di scambio reciproco. ... lo storico è perpetuamente intento ad adeguare i fatti all'interpretazione e l'interpretazione ai fatti. È impossibile assegnare un primato all'uno o all'altro momento" (p. 35).

Oggi siamo cittadini della Repubblica italiana, ma anche dell'Unione europea e siamo coinvolti nel fenomeno della globalizzazione planetaria, quindi la nostra storia nazionale non può essere studiata che come un tassello, per quanto importante, di un puzzle più ampio in cui deve necessariamente essere inserita, se si vuole far assumere

agli eventi che la riguardano il loro giusto significato. Poiché:” [I fatti storici] diventano significativi solo se sono inseriti entro una durata più ampia di quella puntuale e dentro un sistema di relazioni fra variabili” (Guarracino & Ragazzini, 1983, p. 61); non basta, quindi, come in questo quadro murale, ricordare soltanto qualche guerra fra potenze straniere. Solo un miope nazionalismo può, infatti, trascurare di dare il dovuto rilievo sulla scena della storia internazionale nel periodo del nostro Risorgimento a protagonisti del calibro di Luigi Napoleone, della Regina Vittoria e di Ottone di Bismarck (Taylor, 1971) e trascurare la contaminazione fra varie culture e la relazione fra fatti e idee anche apparentemente lontani. Di non agevole lettura, ma esemplare da questo punto di vista è il contributo di Venturi (1973) nella *Storia d'Italia* dell'editore Einaudi.

Gli insegnanti sono concordi nel ritenere che lo studio del Risorgimento sia penalizzato dalla scansione degli attuali programmi e che la mancanza di adeguati approfondimenti impedisca di coglierne l'importanza e la complessità. Però talvolta, soprattutto in alcuni ordini di scuola, ci si limita a presentare sommariamente il periodo per mancanza di tempo, ritenendo che il possesso delle informazioni essenziali e l'approfondimento di qualche significativo momento siano scelte inevitabilmente alternative. Invece non vi sono parole più convincenti di queste per smentirlo: "...non vi è alcuna contrapposizione logica tra storia generale e approfondimento. Si tratta di due aspetti del lavoro storico e didattico reciprocamente implicatesi, entrambi irrinunciabili ... usando la terminologia cinematografica direi che si tratta di montare sequenze a campo lungo, a campo americano e primi piani, cioè di usare diversi gradi di ampiezza e profondità di individuazione.” (Guarracino & Ragazzini, 1983, p.272).

Credo che per raggiungere l'obiettivo di far comprendere agli studenti la differenza fra una conoscenza sommaria e superficiale e un argomento approfondito ed estendere questo approfondimento a un numero soddisfacente di momenti e aspetti del Risorgimento, rimanendo entro i ristretti limiti di tempo che abbiamo a disposizione per l'insegnamento della storia, non si possa che far lavorare gli studenti della classe divisi in gruppi, affidando a ciascun gruppo degli argomenti. I risultati raggiunti, consultando varie fonti rigorosamente indicate dall'insegnante e reperite a partire dal manuale in uso e dalle risorse presenti nella biblioteca, fino al materiale offerto dal web, se opportunamente selezionato, saranno poi condivise con l'intera classe, utilizzando le risorse comunicative della creatività dei ragazzi, dalla classica relazione all'articolo, dal power point al video.... All'efficacia dell'apprendimento in modalità laboratoriale si aggiungono così i provati vantaggi della *peer education* (Pontecorvo, 1993).

Farò soltanto alcuni esempi per illustrare come si possa procedere partendo dagli stimoli offerti dalla nostra tavola sinottica, che per quanto riguarda il Risorgimento si snoda riduttivamente sulla linea della sua scelta rigorosamente nazionalista, per svelare invece gli intrecci che talvolta arricchiscono e talvolta modificano il significato storico dell'evento che viene ricordato.

La nostra carta murale alla fine del quarto decennio del XIX secolo ricorda solo la prima guerra d'indipendenza e la Repubblica romana. Si farà, invece, emergere la complessità di un periodo diventato proverbiale per le istanze indipendentistiche, ma anche per la coscienza costituzionale che si affermò, seppur con connotazioni diverse, in gran parte d'Europa e che in Italia vide la concessione degli statuti, su cui il sussidio d'epoca fascista soprassiede, e l'instaurarsi di un rapporto dialettico fra il modello costituzionale sabaudo e quello, purtroppo mai entrato in vigore, della Costituzione della Repubblica romana: sarà la premessa per comprendere la natura delle forze in campo nel processo di unificazione nazionale, per dare al profilo di Mazzini la giusta fisionomia e per cogliere la natura, il ruolo e anche i limiti della monarchia sabauda (Woolf, 1973).

Certamente anche il più sprovveduto degli studenti sa che quella che nel nostro sussidio è ricordata come quarta guerra d'indipendenza fu anche la catastrofe che il mondo intero conobbe come Prima guerra mondiale, nel cui contesto deve essere perciò necessariamente inserita la nostra storia. Ma forse non tutti i giovani già sanno che guerra franco prussiana, oltre a preludere ciò che nella nostra cronologia viene ricordato soltanto come XX settembre, sancì la fine del Secondo Impero francese e la nascita dell'Impero Federale Tedesco e che le sorti dell'Alsazia e della Lorena, oggetto continuo di spartizione fra essi, ebbero un peso rilevante nell'insorgere della Grande guerra, in cui Francia e Germania furono fondamentali protagonisti e poi che i rapporti che essi ebbero con il nostro Paese, prima legato alla Triplice Alleanza e poi firmatario del Patto di Londra, complicano la linearità degli eventi più di quanto si voglia far apparire .

Naturalmente gli approfondimenti possono procedere a macchia d'olio in relazione alle capacità e agli interessi degli studenti, che è importantissimo saper cogliere per alimentare la curiosità e per far capire che la realtà storica è sempre complessa e presenta aspetti problematici.

Anche volendo rimanere entro i confini della storia nazionale sarebbe stato opportuno, ma la nostra carta murale non lo fa, ricordare dopo il XX settembre almeno la legge delle Guarentige: è troppo poco e troppo criptico aver semplicemente nominato

Giovanni Lanza, che la propose in Parlamento. Si manifestarono allora in tutta evidenza, sfociando in aperto conflitto, le criticità nel rapporto fra il neonato Regno d'Italia e la Chiesa cattolica e ciò ebbe pesanti ripercussioni nel periodo successivo fino a ostacolare la partecipazione attiva degli italiani alla vita politica del loro Paese (Jemolo, 1955) e, forse, a indebolire per un ben più lungo arco di tempo il loro sentimento di appartenenza ad esso.

Accanto al nome del papa Leone XIII, poi, si sarebbe dovuta menzionare la sua Enciclica *Rerun Novarum*, e ricordare la nascita di quel Partito Socialista che intorno alla questione sociale fu il suo interlocutore (Ragionieri, 1976, pp.1899-1928). Su questo argomento invece, in ottemperanza ai programmi e in sintonia con i più diffusi libri di testo, *Da Romolo a Mussolini* ricorda solo *La Carta del Lavoro*.

Vale la pena, come ultimo esempio dei tanti possibili percorsi di approfondimento sincronici e diacronici, ricordare che il pensiero federalista non si può esaurire nella posizione neoguelfa di Gioberti e magari aprire con l'occasione un'ampia parentesi sull'attualità di questo concetto, per declinarlo correttamente nelle varie sfumature che esso ebbe ed ha. E non solo nel nostro contesto nazionale, basta pensare al suo ruolo nella storia americana; né solo in quello risorgimentale, poiché proprio durante gli anni del regime, anche se dopo il periodo da noi considerato, a Ventotene il confinato Altiero Spinelli scriveva con Ernesto Rossi e Eugenio Colorni il manifesto *Per un'Europa libera e unita*.

Attraverso queste attività di ricerca e di ricostruzione di frammenti del passato gli alunni raggiungeranno senz'altro una migliore conoscenza almeno di alcuni momenti del Risorgimento, ma l'obiettivo principale da perseguire sarà quello di renderli consapevoli di una categoria fondamentale della storia: la complessità. I fatti storici sono complessi e non lineari perché vi interagiscono molte variabili. Nei nostri esempi abbiamo insistito soprattutto sul rapporto fra il piano nazionale e quello internazionale, ma è necessario far emergere anche il concorso di fattori diversi: economici, sociali, culturali, ambientali. Gli studenti, per esempio, possono facilmente rendersi conto della superficialità della posizione di Volpe precedentemente riportata, confrontandola, oltre che con quella dei migliori manuali, col contributo di analisi storiografiche facilmente reperibili nelle biblioteche scolastiche, per esempio nella *Storia d'Italia* dell'editore Einaudi. Solo questo approccio critico rende la storia una disciplina formativa, antidoto contro l'indottrinamento e la semplificazione. Ma la rende anche una materia interessante e stimolante, anziché un prontuario di nomi, di date e di telegrafiche informazioni, come purtroppo in tanti casi ancora appare.

Esperienze cognitive come quelle proposte, anziché la mnemonica ripetizione di frasi assertive, sono fondamentali anche per comprendere il valore di verità delle conoscenze storiche (Antiseri, 2000; Bloch, 1969; Dray, 1974), un problema che i giovani più o meno esplicitamente si pongono quando vedono, per esempio, la diversa impostazione dei differenti manuali o le varie letture che gli storici offrono di uno stesso fatto. E se non sono gli studenti a sollevare la questione è importante che sia l'insegnante a sollecitarla, per evitare consapevoli o inconsapevoli derive scettiche. La verità storica, come del resto quella scientifica, la moderna epistemologia su questo è concorde, non è e non può essere assoluta, come soltanto un realismo ingenuo può sostenere. Il fatto storico "dal momento stesso in cui viene acquisito, lo è in quanto conoscenza e quindi ha già subito una metamorfosi che ce lo fa addirittura apparire come riplasmato ad opera delle categorie del soggetto conoscente o, per esprimersi più semplicemente, dalle leggi della logica e dalle tecniche indispensabili per la scienza storica" (Marrou, 1962, p. 38). Il racconto storico è dunque sempre un processo interpretativo che avviene all'interno di un paradigma. Quindi il suo valore di verità dipende dal rigore del metodo con cui la ricerca viene condotta, dall'assenza di condizionamenti e di finalità diverse dalla conoscenza *vera* e infine dalla possibilità di un confronto libero fra storici: tutte condizioni che mancavano nel periodo fascista come in qualsiasi regime non democratico.

## OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

La conclusione ci riporta al Museo dell'Educazione, dove accanto alla carta murale analizzata è stato collocato l'articolo scritto per *Il mondo* del 16 febbraio 1954 da Gaetano Salvemini e intitolato anch'esso *Da Romolo a Mussolini*. Non si tratta, però, della recensione del sussidio didattico qui esaminato, bensì della descrizione di una fortunata pubblicazione di Gioacchino Volpe intitolata *Storia degli Italiani e dell'Italia* e destinata alla scuola media. Essa presenta la stessa impostazione e gli stessi limiti del nostro cartellone e dei libri di testo degli anni Trenta. Ma il particolare più strano ed avvilente che in questo articolo viene evidenziato, è che l'opera, apparsa nel 1933, fu riedita non solo nel 1936, ma anche nel 1948 e continuò ad essere consigliata in alcune scuole fino alla metà degli anni '50; dimostrando con chiarezza che fino agli anni '60 del secolo scorso, come possiamo constatare anche dall'analisi condotta da attenti studiosi (Salvemini, 1953; Bertoni Jovine 1958; Di Pietro, 1991; Guarracino, 1989; Lombardi, 1975; Santoni Rugiu, 1980) numerosi libri di testo sono ancora troppo simili a quelli adottati

durante il fascismo. Dobbiamo dedurre quindi che, in nome di una dichiarata ricerca di concordia nazionale, di cui è lecito dubitare, nel nostro paese si sono perse importanti occasioni per riconoscere alla storia il suo ruolo fondamentale nella formazione della coscienza democratica delle giovani generazioni.

## RIFERIMENTI

- Antiseri, D. (2000). *Didattica della storia: epistemologia contemporanea*. Armando.
- Ascenzi, A. (2004). L'educazione alla democrazia nei libri di testo. Il caso dei manuali di storia. In M. Corsi & R. Sani (Cur.). *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*. Vita e pensiero.
- Ascenzi, A. (2009). *Metamorfosi della cittadinanza: studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia fra Otto e Novecento*. EUM.
- Ascenzi, A., & Sani, R. (2005). *Il libro per le scuole fra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*. Vita e pensiero.
- Ascenzi, A., & Sani, R. (2009). *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla Riforma Gentile alla Seconda guerra mondiale (1923-1945)*. EUM
- Bertone, G. (1975). *I figli d'Italia si chiaman Balilla. Come e cosa insegnava la scuola fascista*. Guaraldi.
- Bernardi, P. (2006). *Insegnare storia*. De Agostini.
- Bertoni Jovine, D. (1958). *La scuola italiana dal 1970 ai nostri giorni*. Editori Riuniti.
- Bloch, M. (1969). *Apologia della storia o mestiere di storico*. Einaudi.
- Brusa, A. (1991). *Il laboratorio storico*. La Nuova Italia.
- Calderaro, F. (1938). *Vita vissuta*. La Nuova Italia
- Candeloro, G. (1956-1981). *Storia dell'Italia moderna (Voll.1-9)*. Feltrinelli.
- Canestri, G. & Ricuperati, G. (1976). *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*. Loescher.
- Carr, E. H. (1966). *Sei lezioni sulla storia (C.Ginzburg, Trad.)*. Einaudi. (Originariamente pubblicato nel 1961)
- Cognasso, F. (1938). *Storia d'Italia*. Paravia.
- Capasso, C. (1930). *Le nazioni moderne dall'età napoleonica all'era fascista*. Vitagliano.
- Charnitzky, J. (1996). *Fascismo e scuola: La politica scolastica del regime 1922-1943*. La Nuova Italia.
- Chabod, F. (1961). *L'Italia contemporanea (1918-1948)*. Einaudi.

- Cives, G. (Cur.). (1990). *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*. La Nuova Italia
- De Felice, R. (1983). Gli storici italiani nel periodo fascista. *Storia contemporanea* XIV (4-5), 741-802
- Di Caro, G. (2005). *La storia in laboratorio*. Carocci.
- Di Pietro, G. (1991). *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*. Bruno Mondadori.
- Dray, W.H. (1974). *Leggi e spiegazioni in storia*. Il Saggiatore.
- Duggan, C. (2008). *La forza del destino, Storia d'Italia da 1976 a oggi*. Laterza.
- Galfré, M. (2005). *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*. Laterza.
- Gentile, G. (1924). *La riforma della scuola: discorso tenuto il 15 novembre 1923 al Consiglio Superiore della P.I.* Laterza.
- Gentile G. (1926). *Pedagogia generale*. Laterza.
- Guarracino, S. (1989). *I manuali del consenso. Dalla IV guerra d'indipendenza alla crociata antibolscevica: vent'anni di storia nei libri di testo del periodo fascista. I viaggi di Erodoto* 8, 170-183
- Guarracino, S., & Ragazzini, D. (1983). *Storia e insegnamento della storia*. Feltrinelli.
- Isnenghi, M. (1979). *L'educazione dell'italiano. Il fascismo e l'organizzazione della cultura*. Cappelli.
- Jemolo, A.C. (1955). *Chiesa e Stato in Italia negli ultimi cento anni*. Einaudi.
- Lombardi, F.V. (1975). I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1955. *La Scuola*.
- Manaresi, A. (1936). *Storia contemporanea*. Trevisini.
- Marrou, H.I. (1962). *La conoscenza storica*. Il Mulino.
- Olivieri, A. (Cur.) (2004). *Itinerari di didattica della storia*. Progetto.
- Ostenc, M. (1981). *La scuola italiana durante il fascismo*. Laterza
- Pancierà, W., & Zannini, A. (2013). *Didattica della storia*. Le Monnier.
- Perugi, G (1996). *Pagine di storiografia*. Zanichelli.
- Pontecorvo, C. (1993). *La condivisione della conoscenza*. La Nuova Italia.
- Procacci, G. (1998). *Storia degli italiani*. Laterza.
- Ragionieri, E. (1976). La storia politica e sociale. In *Storia d'Italia* (Vol. 4-III, pp. 1667-2120). Einaudi.
- Rodolico, N. (1938). *Sommario storico ad uso dei licei*. Le Monnier.
- Salustri, S. (2018). *Orientare l'opinione pubblica: mezzi di comunicazione e propaganda politica nell'Italia fascista*. UNICOPLI.
- Salvatorelli, L. , & Mira, G. (1964). *Storia d'Italia nel periodo fascista*. Einaudi.

- Salvemini, G. (1953, 6 ottobre). La storia nelle scuole. *Il mondo*
- Santoni Rugiu, A. (1980). *Ideologie e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*. La Nuova Italia.
- Taylor A.J.P. (1971). *L'Europa delle grandi potenze da Metternich a Lenin*. Laterza.
- Tomasi, T. (1969). *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*. La Nuova Italia
- Turi, G. (2002). *Lo Stato educatore. Politica e intellettuali nell'Italia fascista*. Laterza.
- Turi, G. (1978). Il problema Volpe. *Studi storici XIX*, 175-186
- Venturi, F. (1973). L'Italia fuori d'Italia. In *Storia d'Italia* (Vol.3, pp. 1300- 1481). Einaudi.
- Woolf Stuart, J. (1973). La storia politica e sociale. In *Storia d'Italia* (Vol.3, pp. 240-508)
- Zamperlin, P., Lago, F.R., & Pizzati, A.L. (Cur.). (2013). *Studiare una scuola per fare scuola L'Istituto Scalcerle in Padova dal 1869*. Canova.
- R.D. 14 ottobre 1923 n. 2345-Approvazione degli orari e dei programmi per le Regie scuole medie. In *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia* 14 novembre 1923, suppl. al n. 267.
- R.D. 1 ottobre 1923, n.2185. Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare. In *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia* 24 ottobre 1923, n.250
- R.D. 5 novembre 1930, n.1467. Modificazioni agli orari e programmi delle scuole medie. In *Ministero dell'Educazione Nazionale. Bollettino Ufficiale*, 2 dicembre 1930, parte prima, n.48. pp.2673-2737
- R.D. 29 giugno 1933, n.892. Programmi d'esame per gli istituti medi d'istruzione classica, scientifica e magistrale. In *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*", 27 luglio 1933, pp. 3419-3435
- R.D. 7 maggio 1936-XIV, n.762. Approvazione degli orari e dei programmi per le Scuole medie d'istruzione classica, scientifica, magistrale e tecnica. In *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, 9 maggio 1936, supplemento al n. 108, pp. 3-193