



Piergiovanni Genovesi

IL MANUALE DI STORIA IN ITALIA

Dal fascismo alla Repubblica



TEMI di
STORIA
FRANCOANGELI



I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità

Piergiovanni Genovesi

**IL MANUALE
DI STORIA IN ITALIA**

Dal fascismo alla Repubblica

FRANCOANGELI

Copyright © 2009 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.
L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it

Indice

Presentazione	pag.	7
Abbreviazioni e sigle	»	9
1. Una storia del manuale di storia	»	11
2. Una storia di «transizione»	»	35
3. Una storia «unica»	»	60
4. Una storia «defascistizzata»	»	107
5. Una storia «nuova»	»	134
Indice dei nomi	»	155

Presentazione

Cos'è un manuale di storia?

Probabilmente la risposta più comune a questa domanda è che si tratti di un testo in cui gli avvenimenti importanti sono raccolti ed esposti in modo oggettivo ed esaustivo. In fin dei conti, nell'opinione comune, oggettività ed esaustività rappresentano il punto d'arrivo della conoscenza storica. E sono, d'altronde, questi i requisiti solitamente ritenuti essenziali per opporre un solido baluardo alla storia-propaganda e per parlare della storia come di una scienza.

Un'aspettativa ancora oggi estremamente radicata eppure alla base di una profonda distorsione storiografica. Lungi, infatti, dal costituire un antidoto per la storia propaganda, il mito della storia-oggettiva ne costituisce uno dei più solidi piedistalli.

Nel mettere a fuoco questo problema in relazione alle vicende italiane, il volume incentra la propria attenzione innanzitutto sul caso della storia unica di Stato introdotta nelle scuole elementari durante il fascismo. Una storia di questo tipo, infatti, costituisce un'emblematica espressione del connubio che intercorre tra una storia propaganda ed una storia la cui scientificità si basa sul concetto di oggettività assoluta. Una vicenda che, se certamente trovò nel fascismo un terreno particolarmente fertile e capace di incidere in modo peculiare, tuttavia non costituisce espressione specifica di quest'ultimo, ma attinge ad un sentire, diffuso a livello internazionale, le cui origini, per quanto riguarda il caso italiano, precedono il Ventennio e i cui effetti continuano ben oltre la fine del fascismo.

Per questo il volume pone particolare attenzione al delicato passaggio della «defascistizzazione» (1943-1945) e dell'organizzazione, nel dopoguerra, di una «nuova» storia repubblicana al fine di evidenziare – laddove, dal punto di vista contenutistico, esistono certamente profonde discontinuità – forme di continuità di carattere strutturale; continuità che hanno superato indenni la cesura del 1945 per giungere, a livello di sentire comune e non solo, fino ai giorni nostri. Prima fra tutte – come ben emerge dalle ri-

correnti *querelles* che coinvolgono i testi di storia, specialmente contemporanea – la pretesa oggettività ed esaustività assoluta del racconto storico offerto dal manuale.

L'analisi compiuta in questo volume ha come riferimento prioritario il «racconto storico», in particolare quello relativo all'età contemporanea, approntato per un livello «di base»: testi per la scuola elementare (il testo «unico» di A. Gallo e la «nuova» storia di P. Bargellini sono rivolti ad una quinta elementare) o pensati per contesti a questa assimilabili (il volume di A. Solmi è pensato per i corsi dell'Università popolare, quello di F. D. Olmo costituisce una sintesi riepilogativa).

Questa scelta, innanzitutto, è motivata, in un'ottica comparativa, dalla centralità che in queste pagine, come detto, riveste la vicenda del libro unico di Stato introdotto dal fascismo. Essa, tuttavia, dipende anche dall'importanza che, ai fini dei temi affrontati, viene ad essere assunta dalla marcata connotazione della storia «di base» nei termini di una storia/vulgata. Tale connotazione, infatti, contribuisce a fare emergere in modo più immediato e macroscopico una serie di problematiche strutturali relative alla percezione diffusa di cosa sia la storia e di cosa debba essere un manuale di storia. Una percezione diffusa che – come attestano le già citate *querelles* relative a testi di storia per le scuole secondarie – coinvolgono il manuale di storia ben al di là della sua sola connotazione «elementare».

P.G.

Abbreviazioni e sigle

Acs: Archivio Centrale dello Stato, Roma
Asfm: Archivio Storico Fondazione Mondadori, Milano
Ainsmli: Archivio Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia, Milano
Aivsr: Archivio dell'Istituto Veneto per la Storia della Resistenza, Padova
Alsgm: Archivio Liceo Scientifico G. Marconi, Parma
Acb: Archivio Contemporaneo Alessandro Bonsanti, Firenze
Asb: Archivio Studio Bargellini, Firenze
AsPr: Archivio di Stato, Parma
Ap: Atti Parlamentari
Cd: Camera dei Deputati
Cln: Comitato di Liberazione Nazionale
Clnrv: Comitato di Liberazione Nazionale Regione Veneto
Clnsp: Comitato di Liberazione Nazionale Scuola Piemonte
Fontelucente: P. Bargellini, *Storia*, in *Fontelucente. Quinta classe. Sussidiari per la scuola elementare diretti da Piero Bargellini*, Firenze, Vallecchi, 1950.
Le tesi di storia-1944a/1944b/1949: F.D. Olmo, *Le tesi di storia*, Torino, SEI, 1944 (per l'ammissione al ginnasio superiore)/1944 *idem* e defascistizzato nell'aprile 1945/1949 (per la licenza dalla scuola media).
LV30/36: A. Gallo, *Storia*, in *Il libro della V classe elementare. Religione-Storia-Geografia-Aritmetica-Scienze*, Roma, La libreria dello Stato, 1930 (a. IX)/1936 (a. XV).
LV41: C. Cottone, *Pagine di storia nostra*, con illustrazioni di S. Papalia, in *Il libro della V classe elementare. Religione-Grammatica-Storia*, Roma, La libreria dello Stato, 1941 (a. XIX).
MenBu: «Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Educazione Nazionale»
MpiBu: «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione»
Onb: Organizzazione Nazionale Balilla
Pcm: Presidenza del Consiglio dei ministri
Spd: Segreteria Particolare del Duce
Pnf: Partito Nazionale Fascista
Rd: Regio decreto
Rsi: Repubblica Sociale Italiana

1. Una storia del manuale di storia

1. «L'histoire c'est la Nation»

Le origini del manuale di storia si collocano sostanzialmente nel XIX secolo, in stretta connessione con la nuova dimensione che in questo periodo viene ad assumere l'insegnamento della storia¹.

L'idea che la storia fosse portatrice d'insegnamento, *magistra vitae* secondo la dizione ciceroniana, non rappresenta certo una novità d'inizio Ottocento². Né costituisce un fatto del tutto inedito la presenza di un insegnamento della storia in alcune istituzioni educative. Né, tanto meno, rappresenta una novità il fatto che la storia venga manipolata ai fini di una qualsivoglia azione legittimatrice³.

Inedita, invece, è la presenza e la concomitanza di tre contesti capaci d'incidere profondamente sui caratteri di un tale insegnamento: l'affermarsi

1. Su questo tema cfr. G. Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Milano, Bruno Mondadori, 1991; P. Garcia, J. Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2004; 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. Per quanto riguarda, in particolare, l'insegnamento della storia nell'Italia unita si vedano anche G. Di Pietro, *La storia nelle scuole medie italiane dalla fine del Settecento all'età della destra*, in «Società e storia», n. 6, 1979; G. Ricuperati, *L'insegnamento della storia dall'età della sinistra ad oggi*, in «Società e storia», n. 6, 1979; 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 Editore, 1985; P. Genovesi, *Una storia da manuale. La storia nel libro unico di Stato*, Parma, Ricerche Pedagogiche, 2005.

2. Sul tema del valore educativo attribuito alla storia cfr. P. Genovesi, *Utilità della storia. I tempi, gli spazi, gli uomini*, Reggio Emilia, Diabasis, 2002.

3. «La storia – osserva G. Duby – è stata sempre manipolata per affermare un potere, per sostenere una rivendicazione: può darsi, forse, che sia servita in primo luogo a questo» (*Il sogno della storia*, Milano, Garzanti, 1986, p. 82)

della storia come scienza, la nascita della Nazione, lo sviluppo del sistema scolastico moderno⁴.

Innanzitutto, l'Ottocento, il «secolo della storia», è l'epoca in cui la storia ricerca con forza e trova una propria identità epistemologica. Tale identità verrà costruita, non senza ambiguità, a partire dalla centralità del «fatto»: alla morale in forma di esempi ed ai racconti edificanti si contrappone la storia «così come è accaduta». Un'esigenza epistemologica che trova ampia corrispondenza nel contesto politico e culturale. Forte, infatti, è il sostegno che le viene offerto da un clima politico fortemente caratterizzato dalla questione della legittimazione del potere: ad una visione, che poneva l'origine del potere al di fuori della storia, si contrappone la volontà di radicare tale principio nella realtà degli uomini, nei «fatti» della storia.

Da un punto di vista culturale, poi, se l'approccio razionale, critico e «terreno» di cui si sostanzia l'Illuminismo aveva già contribuito con forza a valorizzare la dimensione storica, anche il Romanticismo, al di là delle semplicistiche dicotomie, partecipa attivamente a questo processo. Il recupero della dimensione del «sacro» in opposizione al predominio del «razionale», per esempio, diviene tra l'altro il presupposto per una sistematica rivalutazione del Medioevo a scapito dell'età classica, la rivalutazione cioè di un'epoca ben più vicina nel tempo, e dunque più storicizzabile, rispetto ad un tempo lontano a forte rischio di mitizzazione, quale appunto risultava essere l'età classica.

Gli stessi anni, poi, che vedono l'affermarsi della storia come disciplina, vedono anche il progressivo affermarsi di quella nuova dimensione della politica rappresentata dalla Nazione.

La storia, infatti, ed in particolare quella proposta dai manuali scolastici, diviene un luogo strategico per i processi con cui gli Stati ottocenteschi affrontano con sempre maggior insistenza il tema dell'identità nazionale e della sua legittimazione. La centralità della storia in tutto questo è tale che,

4. In tutto questo la Rivoluzione francese sviluppa un'azione complessa. Per un verso il diffuso mito di un catartico rinnovamento che accompagna l'azione rivoluzionaria sembra contrastare con forza l'idea stessa di storia in quanto connotata quale luogo principe della tradizione, del vecchio. Al tempo stesso, però, nel momento in cui pone in crisi il paradigma tradizionale giocato sul nesso storia-passato-morale la Francia che esce dalla Rivoluzione – in particolare la Francia napoleonica – attua un deciso recupero della storia (e del suo insegnamento) attorno al nesso storia-presente-politica affidandole precise finalità politiche. Sull'insegnamento della storia nel periodo napoleonico cfr. P. Garcia, J. Leduc, *op. cit.*, ma anche J.K. Burtok, *L'enseignement de l'histoire dans les lycées et les écoles primaires sous le premier empire*, in «Annales historiques de la Révolution Française», n. 207, janvier-mars 1972 e A. Bruter, *L'enseignement de l'Histoire dans les lycées napoléoniens*, in J.-O. Boudon (sous la direction), *Napoléon et les lycées*, Nouveau monde éditions-Fondation Napoléon, 2004.

secondo le parole di François Guizot, “l’histoire c’est la nation, c’est la patrie à travers les siècles”⁵.

Tra l’altro la valorizzazione del «fatto», spingendo ad abbandonare le tradizionali strutture della storia universale per concentrarsi su dimensioni più definite, più particolari, più «nazionali», supporta efficacemente l’idea di un insegnamento, con relativi manuali, di una storia patria.

In questo processo, inoltre, la storia dei fatti (eventi e personaggi) che riguardano la Nazione, da un lato soddisfa l’aspettativa scientifica, incarnando il concetto di storia *wie es eigentlich gewesen* (come è accaduta veramente), dall’altro, attraverso la validazione scientifica che offre alla tradizione, rappresenta un requisito essenziale nella costruzione dell’identità nazionale. Specialmente quando tale costruzione si definisce nei termini di una vera e propria invenzione.

Non basta, infatti, inventarsi un racconto utile ai propri fini, e non basta che tale racconto sia percepito come possibile: è necessario che tale racconto sia acquisito come vero, come provato. E per far questo risulta strategico il ricorso alla validazione da parte della storia-scienza. Senza sottovalutare che la storia-scienza, sulla base di una progressiva deificazione del fatto oggettivo, sviluppa essa stessa una fortissima vocazione a proporsi quale racconto indiscutibile e dunque con le giuste caratteristiche quale solido piedistallo su cui costruire una sacra, intoccabile e storicamente fondata identità nazionale.

La nascita del moderno sistema educativo, infine, ed in particolare la sua diffusione a livello elementare farà sì che questa storia «vera», dotata di una nuova sacralità laica, sviluppi a pieno la propria funzione legittimatrice, divenendo un riferimento fondamentale per i processi di nazionalizzazione degli scolari/cittadini.

La storia, anzi, diverrà terreno privilegiato per quei processi di «invenzione della tradizione»⁶, che costituiranno una delle situazioni forti per

5. F. Guizot, *Mémoires pour servir à l’histoire de mon temps*, cit. in P. Garcia, J. Leduc, *op. cit.*, p. 50.

6. “Il termine «tradizione inventata» – scrive E.J. Hobsbawm – viene usato in un senso generico, e tuttavia non impreciso. In esso rientrano tanto le «tradizioni» effettivamente inventate quanto quelle emerse in modo meno facilmente ricostruibile nell’arco di un periodo breve e ben identificabile – un paio d’anni, magari – e che si sono imposte con grande rapidità. ... Per «tradizione inventata» si intende un insieme di pratiche, in genere regolate da norme apertamente o tacitamente accettate, e dotate di una natura rituale e simbolica, che si propongono di inculcare determinati valori e norme di comportamento ripetitive nelle quali è automaticamente implicita la continuità col passato” (*Introduzione: Come si inventa una tradizione*, in E.J. Hobsbawm, T. Ranger (a cura di), *L’invenzione della tradizione*, Torino, Einaudi, 1987, p 3).

l'affermazione della Nazione-Stato⁷. Anche perché la storia contribuisce a questo gioco con un'intensità del tutto peculiare: se, infatti, per un verso, è il bisogno di legittimazione, che sta alla base dei processi d'invenzione della tradizione, a stimolare un'aspettativa di «storia», per un altro verso, è il racconto storico stesso a rappresentare un contenuto forte con cui rispondere a tali esigenze.

Il manuale di storia, più precisamente il manuale di storia patria, si pone proprio al centro del gioco innescato dai nuovi caratteri disciplinari, dalla nuova azione educativa e dalla nuova funzione politica divenendo protagonista delle dinamiche con cui viene perseguita un'adesione collettiva attorno ad un'invenzione⁸.

Un gioco che in Italia, ovviamente, si sviluppa soprattutto all'indomani dell'Unità, allorquando non solo nasce la Patria, ma soprattutto emerge con marcata intensità il bisogno di dotare il giovane Stato di solide tradizioni, se necessario inventandosele⁹. Sarà soprattutto la sinistra storica a spingere con forza sulle valenze della storia a livello di «pedagogia nazionale» e sarà durante il periodo crispino che il nesso esplicito e attivo tra storia, educazione e Nazione assumerà con forza un tratto nazional-popolare¹⁰.

Tuttavia, se lo spartiacque della sinistra storica è significativo nel passaggio da un contenuto dinastico-sabaudo ad un contenuto (e ad una dimensione) nazional-popolare, con una conseguente incisività e diffusività della funzione legittimatrice e nazionalizzatrice della storia, è tutta la classe dirigente liberale ad essere coinvolta da un atteggiamento «giacobino» in cui emerge in modo preponderante il nesso tra storia/politica/educazione.

Il fascismo s'inserirà su questo tessuto, ma apportando profondi mutamenti: l'inserimento in un'inedita dimensione di massa, un tono criptatamente a-nazionale quando non esplicitamente universalistico, che emerge con forza dietro un'apparente continuità del racconto della Storia Patria, ed

7. “Le nazioni moderne – osserva A.-M. Thiesse – si sono costruite in modo diverso da come raccontano le storie ufficiali. Le loro origini non si perdono nella notte dei tempi, nelle età oscure ed eroiche descritte dai capitoli iniziali delle storie nazionali. ... La vera nascita di una nazione è il momento in cui un pugno di individui dichiara che essa esiste e cerca di dimostrarlo. I primi esempi non sono anteriori al XVIII secolo, non essendovi nazioni in senso moderno, cioè politico, prima di questa data” (*La creazione delle identità nazionali in Europa*, Bologna, il Mulino, 1999, p. 7).

8. Sempre A.-M. Thiesse sottolinea come “la nazione nasce da un postulato o da un'invenzione, ma essa vive solo per l'adesione collettiva a questa finzione” (*ivi*, p. 10).

9. In una lettera a Francesco Crispi, affrontando la questione della coreografia celebrativa in occasione dei funerali di Vittorio Emanuele II, Cesare Correnti scrive: “non abbiamo precedenti. Tanto meglio. Inventateli”, cit. in U. Levra, *Fare gli Italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*, Torino, Comitato di Torino dell'Istituto per la storia del Risorgimento italiano, 1992, p. 18).

10. Cfr. U. Levra, *op. cit.*.

un carattere strutturalmente di parte che si differenzia profondamente dalle posizioni «conciliatoristiche» su cui aveva preso forma il racconto nazional-popolare¹¹.

E sarà proprio il fascismo a realizzare la storia unica di Stato. Si tratta, certo, di un aspetto all'interno della realizzazione di quel progetto più ampio rappresentato dal Libro unico di Stato. Tuttavia la storia entra in tutto questo con una carica peculiare. Non è solo la volontà di fascistizzare la scuola a sostenere l'idea di un racconto unico della storia. La storia di Stato rappresenta anche l'incarnazione più efficace dell'idea di «Verità assoluta».

2. «Pacifismo e storia»

Tornando, comunque, alle vicende ottocentesche del manuale di storia, va rilevato che già sul finire del secolo vi sono alcuni tentativi su scala internazionale, specie da parte degli ambienti pacifisti e socialisti, di contrastare le derive causate da una sua caratterizzazione fortemente nazionalistica, dal suo proporsi come una «*drum and trumpet history*».

Si era trattato, tuttavia, di slanci fortemente osteggiati a livello istituzionale ed incapaci d'incidere efficacemente¹². Sarà la tragedia del primo conflitto mondiale ad imprimere una nuova ed inedita vitalità ai tentativi di attuare una revisione internazionale dei manuali al fine di assecondare la cooperazione internazionale e di contrastare ogni abuso della storia finalizzato a suscitare un odio profondo per i nemici ed un amore sciovinistico per il proprio paese. Per opporsi, cioè, a quella martellante propaganda nazionalistica che aveva attivamente contribuito a sostenere la scelta di tanti ragazzi “partiti dalla stessa aula scolastica per andare in guerra”¹³.

11. Cfr. E. Gentile, *La grande Italia. Ascesa e declino del mito della nazione nel ventesimo secolo*, Milano, Mondadori, 1997.

12. Nel tracciare una storia della revisione dei manuali di storia, O.-E. Schüddekopf osserva che “il est ... possible de discerner une première tentative d'amélioration des manuels à l'échelon international au cours des dix dernières années du XIXe siècle. Il convient de mentionner surtout la première conférence interparlementaire réunie à la suite du Congrès mondial de la Paix, qui s'est tenu à Paris en 1899, et l'Union interparlementaire permanente, qui a été constituée à Berne l'année suivante et qui a commencé à s'occuper du problème de la révision des manuels. Toutefois, jusqu'au début de la première guerre mondiale, cette action n'a abouti qu'à quelques modestes tentatives aux Etats-Unis (1899), en France (1905) et aux Pays-Bas (1910)” (*Historique de la révision des manuels d'histoire, 1945-1965* in O.-E. Schüddekopf, E. Bruley, E.H. Dance, H. Vigander, *L'enseignement de l'histoire et la révision des manuels d'histoire*, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, 1967, pp. 15-16).

13. E. M. Remarque, *Niente di nuovo sul fronte occidentale*, Milano, Mondadori, 1965, p. 9. Il romanzo uscì per la prima volta nel 1929.

Com'era già successo sul finire dell'Ottocento, anche adesso, tranne alcuni casi isolati, i vari tentativi di «disarmare» la storia non ebbero nella pratica risultati significativi. Tuttavia il dibattito su questi temi risultò particolarmente acceso e le azioni messe in atto apparvero caratterizzate da una maggiore sistematicità e diffusione.

Proprio su queste vicende, nel 1934, lo storico Gioacchino Volpe¹⁴ pubblicò sui “Quaderni dell'Istituto nazionale fascista”, un breve saggio dal titolo *Pacifismo e storia*¹⁵.

In queste pagine Volpe pone l'attenzione sulle implicazioni educative, in particolar modo relativamente ai manuali scolastici, che scaturirono dalla diffusa condanna nei confronti della guerra. “I pacifisti, – scrive così Volpe – tanto i vecchi pacifisti quanto i neofiti, dissero: bisogna curare i giovani, i ragazzi, i bambini, ed educarli all'amor della pace, all'odio per la guerra; bisogna vigilare la scuola, dalle Elementari all'Università, e guardar bene che cosa è scritto su la guerra e la pace in quei libri di testo, di lettura, di premio”¹⁶. In tutto questo, ovviamente, la storia si trovava in prima linea, “poiché tutte le materie scolastiche potevano concorrere al nuovo orientamento sentimentale e mentale dei ragazzi e giovinetti: anche le scienze fisiche e naturali sono capaci di mostrare il mondo come collaborazione e non come lotta. Ma questa capacità si riconosceva specialmente alle discipline morali, specialissimamente alla storia”¹⁷. Anche perché su di essa gravava “un grande pessimismo sugli effetti che nel passato tale insegnamento aveva prodotto; grande e generale disposizione ad attribuire ad esso la responsabilità degli odi fra i popoli, del turbamento nei rapporti internazionali, della guerra”¹⁸.

All'indomani della Grande Guerra, insomma, afferma Volpe si poteva assistere ad “una offensiva contro gli storici e la storia, da parte del pacifismo ed internazionalismo”¹⁹. Ecco ora meglio chiarito il senso del titolo: da un lato la pedagogia-pacifismo, dall'altro la guerra-storia. Una dicotomia contingente in cui, tuttavia, si riflettevano effettivamente le tendenze del dibattito coevo e che Volpe assume come punto di partenza per la sua critica: ai suoi occhi, infatti, è indispensabile affermare che la storia pacifista

14. Gioacchino Volpe (1876-1971), giunto al fascismo da posizioni nazionaliste, fu uno storico di rilievo: allievo della scuola Normale di Pisa, docente universitario, diresse fino al 1943 la Scuola di storia moderna e contemporanea nata su sua iniziativa nel 1925. A partire da una formazione medievista, spostò progressivamente il proprio campo d'indagine sulla storia contemporanea.

15. G. Volpe, *Pacifismo e Storia*, Roma, Istituto nazionale fascista di cultura, 1934.

16. *Ivi*, p. 6.

17. *Ibidem*.

18. *Ivi*, p. 11.

19. *Ibidem*.

non esiste e che “la guerra non solo è esistita ed esiste, ma è anch’essa «civiltà»”²⁰. E più ancora: “non so quale popolo si presterebbe a mutilare sé stesso, a rinnegare sé stesso, sopprimendo i morti delle sue battaglie, ricca sorgente di umane energie per i sopravvissuti e per quelli che nasceranno, per gli uomini tutti”²¹.

A questo punto si potrebbe affermare che una visione di questo tipo, nel suo prestarsi ad una valorizzazione della guerra come motore di civiltà, trovasse diretto riscontro nelle posizioni del regime fascista che ebbe in Volpe uno degli intellettuali di maggior spicco. Stesso discorso per la forte condanna del pacifismo assunto dall’autore, di fatto, come sinonimo d’internazionalismo in contrapposizione al valore primario della Nazione.

Per non parlare di quel latente virilismo per cui, al fine di screditare le posizioni dei pacifisti, Volpe insinua, come aggravante, che dietro questi ultimi vi siano forme di regia femminile.

Tuttavia, sarebbe semplicistico e inopportuno liquidare su queste basi le argomentazioni di Volpe come mera propaganda di regime o, tutt’al più, come espressione di un conservatorismo retrivo.

Le osservazioni che Volpe sviluppa in queste pagine, infatti, permettono di affrontare alcuni snodi strutturali relativamente alle aspettative diffuse sulla natura dei manuali di storia, a cominciare dalle distorsioni legate all’idea, sempre più serpeggiante, di un libro unico di storia, fatto di dati oggettivi e indiscutibili.

Una volta, infatti, evidenziato lo scontro tra pacifismo e storia, Volpe parte con l’osservare come vari governi – “quasi solo governi di paesi vinti, governi «democratici», come quello austriaco e tedesco, governi che un po’ pensavano sinceramente alla pace dopo tanta guerra, un po’ miravano alla difesa interna dei nuovi regimi, dei partiti al potere e delle loro ideologie” – si mossero per una revisione dei testi scolastici, a cominciare da quelli di storia: un’azione ovviamente, finalizzata ad alimentare una “riconciliazione dei popoli”²². Si tratta di scelte che – pur con le riserve che emergono dagli stessi toni usati – Volpe colloca tra le posizioni legittime; come d’altra parte colloca tra le opzioni possibili anche le «Risoluzioni Casares» (1925) – dal nome dello spagnolo che le aveva proposte – in base alle quali veniva riconosciuto ad ogni paese “il diritto di richiamarsi contro affermazioni e

20. *Ivi*, p. 19.

21. *Ivi*, p. 18.

22. *Ivi*, p. 22. “In Germania – annota al riguardo Volpe – la stessa nuova Costituzione disponeva doversi nella scuola promuovere l’educazione morale e il sentimento civico ‘nello spirito della nazione tedesca e della riconciliazione dei popoli’” (*ibidem*).

giudizi erronei o ingiuriosi che si riscontrino in libri di testo o lettura di altri paesi”²³.

Rispetto a queste posizioni, egli giudica diversamente quelle “correnti di opinione pubblica, assai più radicali ed esigenti che non siano state le riforme e i ritocchi di programmi o le semplici enunciazioni teoriche da parte di taluni governi”²⁴. Questo ampio fronte, che vede “una vasta mobilitazione di professori, maestri, educatori, donne non meno di uomini e a volte questi al rimorchio di quelle, ex-belligeranti non meno che ex-neutrali, Tedeschi non meno che Inglesi e Francesi e Americani”²⁵, è il vero bersaglio delle critiche di Volpe.

La dettagliata rassegna delle iniziative che segue permette tra l’altro di cogliere il capillare coinvolgimento suscitato da queste tematiche: nel 1919 il «Syndicat National des Institutrices et Instituteurs publics» organizza un congresso a Tours “contro l’insegnamento dell’odio”; in Olanda l’Associazione dei maestri nomina una Commissione per la causa della pace; in Germania si forma una «Lega per la riforma radicale della scuola»; negli Stati Uniti la «Fondazione Carnegie per la Pace» compie nel 1922 “una inchiesta europea su le tendenze dei manuali di storia e geografia, delle antologie, ecc. per le scuole primarie e secondarie, dal punto di vista della riconciliazione internazionale e del riavvicinamento dei popoli”²⁶; e poi le iniziative della «Association Française pour la Société des Nations» o della «International Alliance of Women for Suffrage and equal Citizenship» al fine di creare organi internazionali “per agitare il problema della revisione dei testi e dei modi dell’insegnamento, anzi per attuare questa revisione”²⁷. E altre iniziative ancora.

Sulla base di questa mobilitazione, dunque, osserva Volpe, avviene un passaggio essenziale: “il movimento revisionista comincia a battere le vie dell’internazionalità o dell’internazionalismo”²⁸. Abbandonata, in altre parole, la spinta nazionale a sostegno delle richieste di revisioni – di questa, in fin dei conti, erano espressione le «Risoluzioni Casares» – ecco allora delinearsi la richiesta di un nuovo manuale internazionale. Tra le implicazioni che tutto ciò comportava vi erano la richiesta di “una «storia della civiltà» a base dell’istruzione scolastica, un insegnamento della storia che sia quasi «introduzione ai doveri del cittadino nel mondo», sanzioni penali contro gli scrittori che seminano zizzania fra le Nazioni, una Commissione per

23. *Ivi*, p. 37.

24. *Ivi*, p. 7.

25. *Ibidem*.

26. Cfr. *ivi*, p. 8.

27. *Ibidem*.

28. *Ibidem*.

l'esame dei testi"²⁹. A questo si aggiungeva la richiesta che "gli eroi della pace e della scienza siano sostituiti a quelli della strage"³⁰.

Tutti questi elementi, che agli occhi di Volpe caratterizzano il pedagogismo pacifista, trovavano infine momento di sintesi in un'ipotesi che si andava sempre più facendo strada: se "un manuale unico non è per ora possibile; [...] sarebbe anche da evitare che quel che tocca la «scienza pura» si insegni in un paese in un modo e in un altro in altro"³¹.

Ed è proprio l'ipotesi di una storia «scienza pura» insegnabile ovunque nello stesso modo l'oggetto della ironia dell'autore: "ecco la fantastica visione di un grande palazzo, quasi una città, a Ginevra o a Parigi o a Stoccolma, insomma nei luoghi dove più viva è la sollecitudine per il bene del genere umano e più ferma la fiducia di poterlo procurare. E in questo palazzo-città, tutto cristallo, cemento, alluminio, cartone, un popolo di maestri, di istitutori, di ispettori, di professori di storia, di pacifisti per professione di specialisti in «scienza dell'organizzazione», di storici «scientifici», affaticati a preparare convegni internazionali; a fare inchieste e redigere o esaminare relazioni di relazioni; a ricevere comitati, commissioni, sotto-commissioni venuti dai più lontani paesi; a discutere su le grandi questioni storiche controverse e trovar le soluzioni definitive e certe, la verità vera, la verità scientifica, la «pura scienza», da travasar nel cervello dei maestri e dei manualisti e da insegnare nello stesso modo in tutti i paesi; a purgare e disinfettare vecchi libri scolastici; a cucire con internazionale imparzialità e obiettività brani di storia delle varie Nazioni per formar una storia unica; ad elaborar di getto «testi internazionali di storia supernazionale» ... E telefoni che trillano, manovelle che girano, carrelli che circolano carichi di "manuali internazionali tirati a milioni di copie, per popoli di ogni razza"³². A sostegno di questi timori Volpe chiama in causa il Rapporto *La Révision des Manuels Scolaires* presentato dall'«Institut International de Coopération Intellectuelle», in cui, osserva l'autore, si possono per l'appunto trovare la richiesta "di un «metodo universale» da escogitare per la lotta contro il nazionalismo dei manuali; di «elaborazione internazionale di una concezione unica della pace per i manuali di tutti i paesi»"³³. "Non tutti, è vero, – commenta Volpe – hanno acconsentito a queste idee e proposte o le hanno prese proprio sul serio o hanno creduto alla loro attuabilità pratica. Ma esse sono state esposte e circolano negli ambienti internazionali, ritornano spesso sul

29. *Ibidem*.

30. *Ivi*, pp. 8-9.

31. *Ivi*, pp. 12-13.

32. *Ivi*, pp. 14-15.

33. *Ivi*, p. 21.