



**UNIMORE**

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI  
MODENA E REGGIO EMILIA

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

DIPARTIMENTO DI EDUCAZIONE E SCIENZE UMANE

Corso Di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della  
Formazione Primaria

L'evoluzione della retorica del "Male": Analisi comparativa sui  
manuali di storia e la formazione del senso critico (1875-1979)

Relatrice: Prof.ssa Laura Righi

Tesi di laurea di: Lorenzo Veroni

Anno accademico 2025-2026



## INDICE:

|                                                                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introduzione .....                                                                                                                  | 5  |
| Cap. 1_IL LINGUAGGIO DELLA STORIA E GLI STUDI SULLA MANUALISTICA .....                                                              | 9  |
| 1.1 La Didattica della Storia: genesi e affermazione di una disciplina scientifica .....                                            | 9  |
| 1.2 L'insegnamento della storia a scuola .....                                                                                      | 10 |
| 1.3 Il manuale come ponte temporale: identità, valori e pluriprospektività in Rüsen .....                                           | 12 |
| 1.4 Oltre il "testo sacro": la critica di Ivo Mattozzi e la didattica come ricerca .....                                            | 14 |
| 1.5 La "cassetta degli attrezzi" di Antonio Brusa: dalle 4R alla grammatica dei documenti .....                                     | 16 |
| 1.6 Evoluzione e modelli del manuale di storia in Italia: dalla costruzione dell'identità nazionale alla coscienza democratica..... | 18 |
| Cap. 2_IL TIRANNO ANTICO – VIZIO, FOLLIA E PROPAGANDA.....                                                                          | 23 |
| 2.1 L'Ottocento e il male biografico (Vizio e follia).....                                                                          | 25 |
| 2.2 La strumentalizzazione fascista del tiranno .....                                                                               | 31 |
| 2.3 L'eclissi del tiranno nel dopoguerra .....                                                                                      | 35 |
| Cap. 3_IL NEMICO COLLETTIVO – LA RAPPRESENTAZIONE DELLE POPOLAZIONI BARBARICHE TRA RAZZISMO E STORIOGRAFIA .....                    | 41 |
| 3.1 Il barbaro ottocentesco: la minaccia razziale .....                                                                             | 42 |
| 3.2 L'invasore strumentale fascista: la decadenza morale interna .....                                                              | 48 |
| 3.3 Il barbaro rimodulato: dall'invasore al nomade nella storiografia post-fascista.....                                            | 53 |
| Cap. 4_LA ROTTURA IDEOLOGICA – IL MALE POLITICO DAL FASCISMO AL DOPOGUERRA .....                                                    | 60 |
| 4.1 Il male come strumento del dovere e della guerra fascista .....                                                                 | 61 |
| 4.2 Il male come oppressione: la nascita del paradigma democratico .....                                                            | 71 |
| CONCLUSIONI.....                                                                                                                    | 83 |
| Sintesi e implicazioni didattiche .....                                                                                             | 83 |
| BIBLIOGRAFIA .....                                                                                                                  | 88 |

## INDICE FIGURE

|                                                                                                                                                     |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Figura 1: S. Pacini 1884, p. 68; Estratto relativo alla descrizione storica di Nerone.</i>                                                       | 28 |
| <i>Figura 2: S. Pacini 1884, p. 69; Descrizione della fine di Nerone e del suo isolamento politico.</i>                                             | 29 |
| <i>Figura 3: R. Paribeni 1931, p. 133; Brano tratto dal libro della IV elementare relativo al regno di Nerone e alla persecuzione dei cristiani</i> | 33 |
| <i>Figura 4: Adriana Enriques 1948, p. 50; Estratto del sussidiario per la terza elementare, in cui Nerone viene solamente citato</i>               | 37 |
| <i>Figura 5: S. Pacini 1884, p. 87; Breve descrizione storica degli Unni</i>                                                                        | 46 |
| <i>Figura 6: S. Pacini 1884, p. 88; Descrizione della figura di Attila e delle sue campagne militari</i>                                            | 47 |
| <i>Figura 7: A. Gallo 1932, p. 92; Descrizione dei Barbari e delle invasioni barbariche</i>                                                         | 51 |
| <i>Figura 8: O. Valle 1954, p. 62; Descrizione dei Longobardi</i>                                                                                   | 56 |
| <i>Figura 9: C. Bagagli 1932, p. 90; Raffigurazione del Duce, in un libro di letture per la classe seconda</i>                                      | 63 |
| <i>Figura 10: O. Bertolini 1936, p. 178; Descrizione delle imprese coloniali del Duce</i>                                                           | 65 |
| <i>Figura 11: O. Bertolini 1936, p. 180; Richiamo alle armi e al sacrificio supremo</i>                                                             | 66 |
| <i>Figura 12: P. Bargellini 1939, p. 173; Paragone tra Giulio Cesare e il Duce</i>                                                                  | 68 |
| <i>Figura 13: P. Bargellini 1939, p. 169; Glorificazione del mito dell'Impero</i>                                                                   | 71 |
| <i>Figura 14: A. Ambrosi 1963, p. 168; Descrizione della Seconda guerra mondiale</i>                                                                | 77 |
| <i>Figura 15: A. Novi 1979, p. 76; Descrizione del fascismo</i>                                                                                     | 79 |
| <i>Figura 16: L. Zanchi et al. 1979, p. 105; Descrizione della dittatura</i>                                                                        | 81 |

## Introduzione

Spesso si pensa alla Storia come a una semplice cronaca del passato o a una lista di date e nomi che non cambiano mai. Tuttavia, un'analisi più approfondita mostra come questa sia in realtà una materia viva, in cui il presente interroga continuamente il passato per trovare risposte ai problemi di oggi. Per questo motivo, il racconto storico non è mai neutro. Ogni epoca sceglie cosa raccontare e come interpretare i fatti in base ai propri valori e alle necessità politiche del momento. Nella scuola primaria, questo cambia radicalmente il ruolo del sussidiario. Il libro di testo non è più solo un contenitore di verità da imparare a memoria, ma diventa lui stesso una fonte storica. Oltre a parlare degli eventi che descrive, dice molto anche sulla società che lo ha scritto. In questo modo, il manuale scolastico non offre una rappresentazione neutra della realtà, ma contribuisce a trasmettere l'immagine ideale che una nazione vuole dare di sé stessa alle nuove generazioni. Insegnare storia significa quindi aiutare i bambini a capire questi linguaggi. Il racconto del passato è un intreccio di diverse interpretazioni che cambiano insieme alle società che le elaborano. L'indagine sulle figure che hanno rappresentato il "Male" nella nostra memoria collettiva nasce proprio dentro questa dinamica tra narrazione storica e dimensione ideologica.

L'idea alla base della seguente ricerca è dovuta al fascino complesso che le "figure del male" esercitano nell'immaginario collettivo. Studiare come tiranni, invasori e dittatori sono stati descritti nel tempo non serve solo a ricostruire delle biografie negative, ma significa capire come ogni epoca ha stabilito i propri confini morali. Il "cattivo" della storia, infatti, risulta funzionale alla definizione di ciò che è considerato "buono" o accettabile in un determinato periodo. L'esame di certe personalità, partendo da Nerone per arrivare fino a Mussolini, permette di notare il cambiamento nella descrizione a seconda del periodo storico. Ad esempio, la narrazione di un regime cambia completamente quando si passa dal momento del consenso al momento del crollo e della successiva condanna.

Questa tesi si propone di analizzare proprio come veniva raccontato il "Male" ai bambini. Per rispondere, sono stati utilizzati manuali scolastici e sussidiari d'epoca come se fossero delle "macchine del tempo". Questi rappresentano lo specchio dei valori che la società voleva insegnare alle nuove generazioni, non sono trasmettitori di informazioni recepite passivamente. Particolare attenzione è stata dedicata non solo ai contenuti presentati dal testo scritto, ma anche alla struttura dei testi e all'apparato iconografico. Le illustrazioni, infatti, hanno spesso un potere comunicativo più immediato delle parole, specialmente per gli alunni più piccoli, e sono cariche di significati simbolici che si è cercato di decodificare.

Per rendere concreta questa indagine, è stata svolta una lunga ricerca, durata diversi mesi, per recuperare fonti originali, spesso difficili da trovare. Un passaggio fondamentale si è rivelato il lavoro presso il Museo della Scuola di Guastalla. In questa sede è stato possibile consultare i sussidiari usati in tre determinate epoche e osservare come veniva trattato il tema centrale della presente ricerca tra i banchi.

Il primo periodo storico analizzato riguarda la scuola post-unitaria, per cui sono stati esaminati due testi, ovvero Il “Compendio di storia patria” (1875) e “Piccola Storia D’Italia” (1884). Il secondo periodo considerato coincide con il ventennio fascista. In questo caso sono stati esaminati più manuali e sussidiari che rispondevano alle strette misure imposte dai governi del periodo. Per quanto riguarda il secondo capitolo, dedicato alla descrizione storica di Nerone, le opere scelte sono state: “L’enciclopedia per ragazzi, Il Libro di tutti i Paesi” (1922), il “Libro Unico di Stato” (1931) per la IV elementare e il “Corso completo di storia, geografia e cultura fascista” (1938). Lo stesso periodo storico è stato oggetto di approfondimento anche nel terzo capitolo, dedicato all’analisi delle descrizioni riservate alle popolazioni barbariche. In particolare, l’approfondimento ha riguardato: la “Collezione scolastica Mondadori” (1923) per la classe V, il “Sussidiario per la classe V elementare” (1932), come Libro Unico di Stato e il “Corso completo di storia, Geografia e cultura fascista” (1938). L’ultimo periodo storico analizzato è quello del secondo dopoguerra. In questa occasione per quanto concerne il secondo capitolo l’indagine ha riguardato: “Il libro sussidiario di grammatica, storia e geografia, aritmetica e geometria, scienze naturali e religione” (1948), “Riuscirai” Sussidiario per le scuole elementari (1967), “Storia economica e sociale dell’Impero Romano” (1967). Mentre per il terzo capitolo sono stati analizzati i seguenti sussidiari: “Conquiste”, Sussidiario per la classe terza elementare (1954), “Il milione”, sussidiario per le scuole elementari, quarta classe (1954) e “Riuscirai”, Sussidiario per le scuole elementari, terza classe (1967). L’elenco di opere sopra riportato riguarda il corpus di fonti analizzato nel secondo e terzo capitolo. Il quarto capitolo, che prende in esame due distinti contesti storici, ovvero il ventennio fascista e il dopoguerra, si concentra sull’analisi di eventi e figure contemporanee a quel periodo. Per quanto riguarda il regime mussoliniano, sono stati analizzati: “Lettture classe seconda” (1932) e tre opere come Libro Unico di Stato, “Il libro della classe V elementare” (1932), “Il libro della classe III elementare” (1936), “Il libro della classe IV elementare” (1939). Per il periodo del dopoguerra sono stati esaminati: “Conoscere” sussidiario per la quinta classe elementare (1957), Costruire, sussidiario per il secondo ciclo, classe quinta (1963), “Pianeta Blu” sussidiario per la classe quinta (1979) e “Collaboriamo” sussidiario per la classe quinta (1979).

Il lavoro all’interno di biblioteche storiche e archivi ha richiesto una ricerca paziente e faticosa, specialmente nel rintracciare i manuali ottocenteschi e del secondo dopoguerra, che raramente sono

stati conservati e catalogati. Molte analisi della presente indagine nascono da fotografie e trascrizioni che sono state scattate personalmente, per recuperare la voce autentica di quella didattica. Il contatto diretto con l'oggetto di studio ha permesso di percepire la materialità dell'insegnamento di un tempo, aggiungendo una dimensione emotiva e storica fondamentale alla ricerca. Studiare così tanti libri e risorse online ha richiesto un grande sforzo per distinguere letture e narrazioni ideologiche che si erano stratificate nel corso degli anni.

Dal punto di vista della metodologia, il lavoro segue i principi della moderna didattica della storia. Il concetto di “coscienza storica” di Jörn Rüsen, a cui si rimanda più volte all'interno dei capitoli, è stato utilizzato per capire come il racconto del passato serva a orientarsi nel presente. Un ulteriore riferimento teorico è rappresentato dalle riflessioni di Ivo Mattozzi, il quale invita a non considerare il manuale come un “testo sacro”, ma di scegliere la didattica di una storia che è anzitutto una pratica di ricerca. Infine, centrale risulta l'invito alla creazione di una «cassetta degli attrezzi», di cui parla Antonio Brusa, utilizzata come obiettivo finale del presente studio. La finalità non è quella di fornire nuovi dogmi, ma di smontare quelli vecchi per mostrare come si costruisce una conoscenza storica basata sulle prove e sui documenti. Insegnare storia deve servire a formare cittadini capaci di pensare con la propria testa e di essere autonomi nel giudizio.

La tesi è strutturata in quattro capitoli. Nel primo capitolo si presenta il quadro teorico. Il manuale scolastico viene interpretato come uno specchio dei valori dello Stato e sono presentate le teorie degli autori centrali nella riflessione riguardante la didattica della storia. Il secondo capitolo riguarda Nerone, il “tiranno antico”. Confrontando i libri di epoche diverse, si vede come il “Male” passi dall'essere una colpa individuale a uno strumento di propaganda, fino a diventare un tema meno centrale. Il terzo capitolo analizza i barbari. Qui il “Male” è collettivo. Il barbaro serve a definire l'identità italiana per contrasto: nemico feroce nell'Ottocento, suddito sottomesso nel fascismo e semplice “nomade” nel dopoguerra. Nel quarto capitolo viene trattato il periodo riguardante il fascismo, la Seconda Guerra Mondiale e l'avvento della Repubblica. Sarà possibile notare come la scuola sia passata dall'indottrinare i sudditi al formare cittadini liberi attraverso l'uso della memoria critica.

Infine, anche in vista della futura attività professionale nell'ambito dell'insegnamento, il presente lavoro si propone di presentare alcune riflessioni metodologiche che possano assumere un valore formativo anche in ambito didattico. Oggi più che mai, in un'epoca dominata da una sovrabbondanza di informazioni spesso contraddittorie, la capacità di analizzare criticamente una fonte è una competenza vitale. Educare i bambini a leggere i manuali in modo critico significa dare loro gli strumenti per essere cittadini consapevoli. L'obiettivo è non far accettare passivamente i testi, ma far capire la complessità della storia. Usare il manuale d'epoca come un “reperto” da investigare

può risultare molto coinvolgente per gli alunni. In questo modo, l'ora di storia si trasforma in un esercizio di libertà e di capacità critica.

## Cap. 1

### IL LINGUAGGIO DELLA STORIA E GLI STUDI SULLA MANUALISTICA

#### 1.1 La Didattica della Storia: genesi e affermazione di una disciplina scientifica

Intorno agli anni '60 inizia ad affermarsi nel contesto accademico tedesco una nuova disciplina, la didattica della storia. Dagli anni '90 fino ad oggi, si può notare un notevole accrescimento delle ricerche in tale ambito. Prima l'analisi verteva solo su manuali e programmi, ora anche su questioni teoriche e pratiche, grazie all'incrocio di più tematiche da parte degli studiosi<sup>1</sup>.

Per diverso tempo in alcuni paesi il legame tra educazione civica e storia fu evidente. In Italia, ad esempio, le materie erano sovrapposte. Appena conclusa la Seconda guerra mondiale in Germania e in Italia si avvertì la necessità di rinnovare lo studio della storia annettendo lo studio del tempo presente. Nel secondo dopoguerra, l'esigenza di ricostruire le democrazie europee ha trasformato profondamente il senso dell'insegnamento storico. Non si trattava più solo di trasmettere una memoria nazionale celebrativa, ma di utilizzare la storia come uno strumento di educazione alla cittadinanza. In Germania, ad esempio, si avvertì con forza la necessità di aprire le aule allo studio del tempo presente per evitare il ripetersi delle polarizzazioni ideologiche del passato. Questa spinta verso una storia "viva" e connessa all'attualità ha segnato l'inizio della didattica come campo di ricerca specifico, volto a formare cittadini capaci di analizzare criticamente le dinamiche del potere e le rappresentazioni della diversità. Nella nostra nazione si sentì in particolare l'esigenza di introdurre la storia contemporanea come insegnamento a scuola, idea però bloccata in parlamento dai partiti, che temevano un'eccessiva polarizzazione politica della materia. Bisognerà aspettare il 1996<sup>2</sup>, anno in cui Berlinguer ampliò lo spazio dedicato all'insegnamento della storia del Novecento, suscitando varie polemiche. Accrebbe anche la richiesta di un allargamento dell'insegnamento della storia, con il coinvolgimento della storia globale, anche se fino a pochi anni fa all'idea di una riforma dell'insegnamento con un quadro più grande da analizzare è sempre stata data poca importanza. Nonostante queste resistenze, la disciplina ha iniziato a strutturarsi attorno a nuovi paradigmi storiografici. Questo cambiamento ha permesso di superare la vecchia concezione della storia come semplice "narrazione dei vincitori" per approdare a una metodologia che interroga le fonti e analizza le mentalità collettive. Come evidenziato nel dibattito storiografico tra gli anni Settanta e Ottanta,

---

<sup>1</sup> Cfr. M. Angelini 2020, *Didattica della storia. Nascita e sviluppo di una disciplina*, in S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*. FrancoAngeli, Milano, pp 29-38

<sup>2</sup> Ministero della Pubblica Istruzione (1996), Decreto Ministeriale 4 novembre 1996, n. 682. *Nuovi programmi per la scuola elementare*, Roma

l'attenzione si è spostata verso una “nuova storia sociale” capace di indagare non solo i grandi eventi politici, ma anche le strutture profonde della società e le rappresentazioni dell'alterità.

Gli autori più importanti per la ricerca nell'ambito della didattica della storia ritengono fondamentale il coinvolgere per questa disciplina le questioni relative al come si pensa la storia, a quali sono le origini storiche della natura umana e a che cosa serva questa dottrina per la vita dell'umanità. Numerosi sono stati gli sviluppi all'interno della didattica della storia, con diversi approcci annessi. Oggi la ricerca si muove su territori interdisciplinari, incrociando la psicologia dell'apprendimento, la sociologia e l'analisi dei media, con l'obiettivo di decolonizzare i saperi e decostruire gli stereotipi eurocentrici ancora presenti nei sussidiari. Tutto questo in vista di una miglior offerta di strumenti critici per interpretare le grandi fratture del mondo contemporaneo, che rendono l'insegnamento della storia un dispositivo fondamentale per la comprensione delle diverse identità e delle loro rappresentazioni nel tempo.

## **1.2 L'insegnamento della storia a scuola**

Fin dal dibattito storiografico degli anni '70, con autori come Costantini e Gibelli, è emersa una criticità solitamente ignorata: il manuale scolastico non viene utilizzato come strumento neutro, ma è un prodotto inserito in un preciso mercato editoriale. Esistono infatti logiche di consumo che privilegiano la semplificazione e l'aspetto grafico-seduttivo rispetto alla complessità del metodo storico. Questa dinamica genera un dogmatismo formativo che tende a presentare il sapere come un pacchetto finito, escludendo l'alunno dal processo di costruzione della conoscenza<sup>3</sup>. In questo contesto, come sottolineato da Lamberti, l'insegnamento assume una connotazione politica e sociale: la scuola deve scegliere se essere una “biblioteca” conservatrice o un “laboratorio” capace di mettere in crisi le certezze. Proprio per superare questa visione della storia come “merce culturale”, la didattica moderna punta a trasformarla in uno strumento di emancipazione<sup>4</sup>.

Perché tale emancipazione sia possibile, l'insegnamento della storia deve poggiare su una disciplina scientifica con fondamenti teorici precisi. Sulla base del lavoro degli storici, sono stati prodotti i materiali di studio di varie epoche, che si pongono l'obiettivo di illustrare, tramite una ricostruzione, gli eventi più importanti del passato. Tali ricostruzioni vengono create da un punto di vista preciso, che ci porta a riflettere sulle molteplicità di rappresentazioni che possono risultare dal lavoro di più storici, con diverse fonti e focus di studio. Come riportato dalle Indicazioni Nazionali, la scuola tiene conto di questo e progetta percorsi didattici che approfondiscono la conoscenza della

---

<sup>3</sup> C. Costantini - A. Gibelli 1978, *Sulla ammissibilità culturale dell'istituzione manuale*, in *«Italia contemporanea»*, n. 132, p. 82-83

<sup>4</sup> R. Lamberti 1978, *Per un laboratorio di storia*, in *«Italia contemporanea»*, n. 132, p. 77-84

storia e delle diverse fonti. Sorge però spontaneo il dubbio se le metodologie di insegnamento e trasmissione degli eventi storici siano oggi efficaci, o se non siano in grado di far appassionare gli studenti.

Lo scopo di questo insegnamento oggi, non è quello quindi di un semplice studio mnemonico di date, eventi e vite di importanti personaggi, ma quello di far sviluppare nei bambini un senso critico, che permetta loro di farsi un'idea e sviluppare un senso di cittadinanza. Brusa evidenzia ad esempio l'importanza di non insegnare una «storia liscia» cioè di fatti che si susseguono e di descrizioni che si leggono, ma di smuovere lo studente dal suo stato «a-problematico» e di condurlo a una narrazione che solleva problemi e di conseguenza metterlo in grado di capirli, formulare ipotesi per la loro soluzione e comprendere gli elaborati degli esperti<sup>5</sup>.

Secondo Rosario Talarico, viviamo in un «presente permanente» dove il legame tra passato e oggi si è spezzato, rendendo la storia una materia percepita come “morta” e inutile dai bambini. Questa visione appiattisce l'insegnamento su un nozionismo sterile e mnemonico. La scuola deve quindi reagire trasformando la didattica in una palestra di indagine che aiuti gli alunni a comprendere la complessità della realtà attuale<sup>6</sup>.

Lo storico Adorno, nel suo libro “Pensare storicamente”<sup>7</sup>, ci ricorda quanto la rilevanza dell'insegnamento della storia consista nella capacità di costruire una connessione stretta tra l'oggetto di studio e la sua utilità nella vita degli studenti. La storia permette la «socializzazione», poiché offre memorie e narrazioni, spiega l'origine di istituzioni e culture, permettendo allo studente di riconoscersi in percorsi collettivi. L'autore sottolinea poi quanto tale insegnamento agevoli la costruzione «dell'identità» del soggetto, perché senza la consapevolezza e l'esperienza di un passato lo sviluppo di un'identità personale non risulta possibile. Si può quindi affermare che la storia aiuti l'individuo a riconoscersi nelle «realtà storicamente formate» in cui si vive, che permettono lo sviluppo del processo di costruzione della cittadinanza e allo stesso tempo la comprensione della condizione umana. Proprio questa necessità di riconoscimento e identità evidenziata da Adorno spinge l'insegnamento verso un obiettivo primario: stimolare negli studenti una profonda sensibilità storica. Si tratta quindi di educare a un modo peculiare di guardare la realtà: imparare a “pensare storicamente” significa riconoscere che ciò che ci circonda possiede una propria dimensione oggettiva e temporale, indipendente dal nostro vissuto immediato. Le nuove Indicazioni nazionali del 2025<sup>8</sup>,

---

<sup>5</sup> A. Brusa; 2015, *Il progetto di formazione storica dell'infanzia alla secondaria di primo grado*, *Scuola Italiana Moderna*, 5, pp. 77-80, cit. in F. Monducci, A. Portincasa 2023, *Insegnare storia nella scuola primaria*, Utet Università, Torino, p. 11

<sup>6</sup> R. Talarico 2023, *L'insegnamento della storia oggi*, in S. Castro, G. Gola, R. Talarico (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*, Carocci, Roma, p. 21.

<sup>7</sup> S. Adorno et al. (a cura di), *Pensare storicamente, Didattica, laboratori, manuali*. FrancoAngeli, Milano pp. 17-18

<sup>8</sup> Cfr. Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Roma, DM n. 47/2024 e n. 14/2025. pp. 69-71

che definiscono l'attuale quadro dell'insegnamento della storia, pongono l'accento sulla continuità tra passato e presente, affermando che lo studio della storia permette di comprendere che la dimensione del “qui e ora” è l'esito di vicende passate e tappa del percorso delle generazioni attuali, contribuendo a far maturare la coscienza delle responsabilità individuali e collettive. Per questa ragione, l'insegnamento è uno strumento necessario per promuovere una vera educazione civica e per consolidare la conoscenza dei valori e della civiltà in cui gli studenti si trovano a vivere.

Questa finalità civile trasforma del tutto il ruolo della disciplina: se la storia era prima vista come una materia “morta” o un susseguirsi di eventi da subire passivamente, ora va sempre più verso il diventare un esercizio di cittadinanza attiva. Come evidenziano infatti Monducci e Portincasa (2023)<sup>9</sup>, l'insegnamento nella scuola primaria deve avere come obiettivo il superamento di un modello puramente trasmissivo per approdare a una didattica che metta al centro la formazione del pensiero critico. Non si tratta solo di conoscere il passato, ma di fornire ai bambini le coordinate per orientarsi nella complessità del presente, imparando a distinguere tra i fatti e le loro narrazioni. Questo passaggio dalla trasmissione di nozioni a un avvicinamento verso una sensibilità storica richiede quindi un cambiamento di prospettiva metodologica. Se l'obiettivo è educare a un modo distintivo di guardare la realtà, il docente assume il ruolo di mediatore che va ad allestire situazioni di apprendimento stimolanti, volte a favorire l'acquisizione di uno sguardo critico. La storia si configura così come una disciplina che analizza in modo critico le vicende umane, fornendo la possibilità agli studenti di avere diverse chiavi di lettura e aiutandoli a comprendere che la realtà attuale deriva da lunghi processi di trasformazione. Un approccio di questo tipo accoglie la sfida di “far appassionare” gli studenti, poiché sposta il focus dalla memorizzazione all'indagine, spostandosi sempre più verso un'attivazione degli alunni. Insegnare a “pensare storicamente” significa, quindi, guidare le persone a riconoscere che ogni documento e ogni racconto del passato ha una propria dimensione oggettiva e temporale, che va indagata con rigore per evitare semplificazioni o giudizi anacronistici. Lo studio e l'interpretazione dei documenti storici consentono di sviluppare un proprio metodo di ricerca e di verificare le informazioni. Gli studenti sono così in grado di riconoscere una fonte attendibile, di interrogarsi sulla veridicità di quello che si legge o si vede, diventando così cittadini consapevoli, critici e autonomi.

### **1.3 Il manuale come ponte temporale: identità, valori e pluriprospettività in Rüsen**

Fondamentale nell'analisi della manualistica è stato il concetto di «coscienza storica» elaborato da Rüsen<sup>10</sup>. Secondo l'autore questa deriva dalla complessa combinazione di tre dimensioni, ovvero

---

<sup>9</sup> F. Monducci, A. Portincasa, 2023, *Insegnare storia nella scuola primaria*, Utet Università, Torino

<sup>10</sup> Rüsen, Jörn 1997. *Investigación y opinión: El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia*. Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, n. 12 (aprile 1997), p. 82

passato, presente e futuro. Rüsen non intende la storia come un deposito statico di nozioni, ma come un processo dinamico in cui la narrazione storica funge da ponte tra la memoria e l'agire quotidiano. Nelle scuole gli alunni imparano a ragionare sul passato e questo li orienta nel tempo, portando, tramite la coscienza storica il passato, il presente e il futuro all'interno di una relazione che permette loro di pensarsi come esseri temporali. Di conseguenza la storia e la sua didattica non possono essere considerati elementi esterni alla vita degli esseri umani, bensì pertinenti alle vite interne di questi, considerati esseri sociali. È poi possibile notare come l'autore nel suo *El libro de texto ideal* (1997)<sup>11</sup>, presenta un'idea di coscienza storica che si articola in tre competenze:

- Competenza percettiva: Saper percepire il passato nella sua alterità e differenza rispetto al presente.
- Competenza interpretativa: Saper dare un senso e un significato a ciò che abbiamo percepito come passato.
- Competenza orientativa: Saper integrare la storia nel quadro di orientamento della propria vita pratica<sup>12</sup>.

La capacità di orientamento descritta da Rüsen non deve essere intesa come un processo astratto, ma come il risultato di una dinamica profonda che l'autore definisce matrice disciplinare della storia<sup>13</sup>. Secondo questo modello, la conoscenza storica non nasce da un semplice obbligo scolastico o da un accumulo di nozioni, ma scaturisce da un interesse pratico radicato nella vita quotidiana. Gli uomini ritengono importante, infatti, il bisogno di ricordare il passato per poter agire con consapevolezza e dare un senso al proprio domani. La matrice agisce attraverso un percorso che trasforma la realtà in narrazione, partendo proprio dalle necessità del presente per selezionare quali figure o eventi meritino di essere ricordati. Così le idee e le teorie dominanti di un'epoca fungono da filtri che danno forma al racconto, influenzando direttamente i metodi con cui viene costruita la prova storica e la selezione dei documenti.

Per rispondere alla domanda "perché studiare la storia?" Rüsen accenna al fatto che la risposta va trovata nella capacità del libro di spiegare il presente e offrire prospettive future. Invece di una falsa imparzialità, il libro dovrebbe insegnare agli studenti a emettere giudizi di valore basati su ragioni argomentate<sup>14</sup>. Il libro di testo ideale di cui parla l'autore deve sviluppare la coscienza storica dello studente, insegnandogli a percepire il passato, interpretarlo e usarlo come orientamento per il futuro. Non deve essere un elenco di fatti dogmatici, ma un «libro di lavoro» che stimoli il giudizio

---

<sup>11</sup> Ivi, pp. 79-93

<sup>12</sup> Ivi, p. 82.

<sup>13</sup> A. Megill, *John Rüsen's Theory of Historiography between Modernism and Rethoric of inquiry source*, pp 39-60 cit. in S. Adorno, *Pensare storicamente*

<sup>14</sup> J. Rüsen, *investigacion y opinion El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia*. Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, n. 12 (aprile 1997), p. 91.

critico e l'autonomia attraverso l'uso di fonti e immagini. È fondamentale la pluriprospektività (Pluriperspectividad), mostrando sia i diversi punti di vista dei testimoni dell'epoca che le varie interpretazioni degli storici<sup>15</sup>. La narrazione (el relato) serve a dare un senso coerente al tempo, aiutando i ragazzi a costruire la propria identità e i propri valori nel presente<sup>16</sup>. Infine, il linguaggio deve essere accessibile e i temi vicini alle esperienze reali dei giovani per facilitare l'apprendimento.

In conclusione, la teoria di Rüsen permette di guardare al manuale scolastico non solo come a un veicolo di informazioni, ma come a un potente strumento di orientamento culturale. Se, come afferma l'autore, la coscienza storica ha il compito di costruire l'identità attraverso il racconto del passato, l'analisi delle "figure del male" diventa centrale: esse fungono da termine di paragone necessario per definire i valori del presente. Questa ricerca si propone dunque di indagare, nei capitoli successivi, come la narrazione di personaggi quali Nerone o i Barbari sia stata utilizzata per assolvere a quelle funzioni di legittimazione e identità descritte da Rüsen. Si cercherà di capire se tali descrizioni abbiano favorito una reale «competenza interpretativa» nell'alunno o se, al contrario, abbiano risposto a una necessità di semplificazione morale funzionale alle esigenze politiche delle diverse epoche analizzate.

#### **1.4 Oltre il "testo sacro": la critica di Ivo Mattozzi e la didattica come ricerca**

Nonostante il tentativo di alcuni storici nel promuovere una didattica come ricerca e nella formazione degli insegnanti, spesso i tentativi compiuti sono rimasti isolati alla promozione verso colleghi accademici, con risultati didattici deludenti, incontrando resistenze sia tra gli insegnanti sia tra gli studenti. Una prospettiva diversa è quella di Ivo Mattozzi<sup>17</sup>. L'autore evidenzia che nonostante il vano tentativo di autori come Ricuperati, il Manuale è rimasto un punto di partenza inderogabile e la sua crisi è considerata temporanea, dovuta alla sua pretesa di oggettività e di un'univocità politica di chiave di lettura, piuttosto che del prodotto in sé. Mattozzi sostiene invece che se un insegnante pretende di realizzare esperienze di ricerca nella sua scuola, restando però schiavo della struttura del manuale tradizionale, rimarrà invece pietrificato in un'idea di scuola tutt'altro che innovatrice. Questo accade perché il manuale non è uno strumento neutro, ma il prodotto di una concezione positivista dell'Ottocento che presenta il passato come una sequenza lineare di "fatti" politici e militari, utile a legittimare lo Stato e l'identità nazionale. A questo proposito, Mattozzi sottolinea come la storia nei manuali sia stata spesso costruita come la celebrazione di una «civiltà trionfante», con lo scopo di giustificare il dominio o la superiorità di una cultura sulle altre. Questa impostazione risente di una

---

<sup>15</sup> Ivi, pp. 89-90.

<sup>16</sup> Ivi, p. 82.

<sup>17</sup> Cfr. I. Mattozzi 1978, *Contro il manuale, per la storia come ricerca*, in «Note e discussioni», pp. 63-79

prospettiva eurocentrica che riduce l'intera storia globale ai soli modelli occidentali. Il passato finisce così per smarrire la propria complessità, trasformandosi in un disegno prestabilito volto a esaltare l'egemonia della nostra cultura<sup>18</sup>. Raccontare la storia in questo modo serve a giustificare il disprezzo per gli altri popoli, descrivendoli solo come nemici o civiltà inferiori. Per l'autore, invece, la scuola deve insegnare una storia che aiuti a capire le diverse culture, senza usare il passato come una scusa per sentirsi migliori degli altri. Risulta quindi necessario ripensare il ruolo del manuale nella cultura storica e discutere in che direzione e in quale misura devono rinnovarsi i programmi. Per formare docenti capaci di una didattica laboratoriale e basata sulle fonti, l'Università non deve limitarsi a fornire nozioni, ma deve trasmettere vere e proprie «abilità professionali»<sup>19</sup>.

Questa critica si rivela particolarmente calzante anche nei sussidiari delle elementari, in cui la “semplificazione” è estrema. Mattozzi direbbe che questa non è didattica, ma addestramento a memorizzare «linee generali» che il bambino non comprende realmente<sup>20</sup>. L'autore sottolinea anche che i programmi ministeriali prescrivono la ripetizione degli stessi fatti in diversi cicli scolastici, ignorando i bisogni intellettuali specifici e la maturazione psicologica degli studenti. Con il progredire degli anni lo studente, infatti, si trova di fronte ad un solo addensamento delle informazioni e un linguaggio sempre più tecnico.

In questo contesto, le figure storiche negative vengono spesso private della loro complessità per essere trasformate in stereotipi morali funzionali a una narrazione rassicurante e dogmatica. Proporre la «didattica come ricerca» alle elementari significa quindi rompere la boria accademica che vorrebbe i bambini come passivi ascoltatori di storie preconfezionate. L'obiettivo è evitare la formazione di quei «guazzabugli di nozioni sconnesse», dove personaggi di epoche diverse si sovrappongono in un unico immaginario confuso, che spesso rappresentano l'unico residuo di un apprendimento basato esclusivamente sul feticcio del manuale<sup>21</sup>. A questo proposito, il manuale tradizionale si dimostra uno strumento incapace di stimolare quella coscienza storica di cui ci parla Rüsen, vero obiettivo dell'apprendimento<sup>22</sup>. Viene infatti meno la funzione di orientamento necessaria al bambino per interpretare il presente, nel momento in cui il sussidiario si limita a trasmettere dati preconfezionati. Senza una reale mediazione didattica, l'alunno non sviluppa le competenze interpretative necessarie a trasformare il passato in un punto di riferimento nella vita pratica, rimanendo così prigioniero di una narrazione statica e priva di senso attuale<sup>23</sup>.

---

<sup>18</sup> Ivi; pp. 64-65.

<sup>19</sup> Ivi; pp. 63-66

<sup>20</sup> Ivi; p. 67

<sup>21</sup> Ivi, p. 79

<sup>22</sup> J. Rüsen 1997, *Investigación y opinión El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia*. Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, n. 12 (aprile 1997), Íber, n. 12, 1997, p. 81

<sup>23</sup> Ivi, p. 82

L'analisi delle fonti si inserisce in questa cornice. Il passaggio dal sussidiario inteso come “testo sacro” al documento inteso come traccia permette una metamorfosi cognitiva dell'alunno. In questo modo infatti lo studente passa da spettatore passivo di narrazioni altrui a “piccolo ricercatore”. Lavorare sui documenti, siano questi testi d'epoca, immagini o manuali stessi intesi come fonti storiche significa insegnare al bambino che la storia non è qualcosa di già scritto e immutabile, ma una ricostruzione basata su prove. In questo processo, l'insegnante deve farsi intermediario tra gli studenti e la letteratura scientifica, aiutandoli a “smontare” le opere storiche per controllarne la rilevanza e smascherarne gli effetti ideologici. Questo tipo di approccio è fondamentale per la presente tesi: imparare a smontare il racconto di un manuale o di un sussidiario, capendo chi lo ha scritto e perché risulta necessario per analizzare le “figure del male”. Procedendo con questa modalità, la didattica della storia diventa un esercizio di metodo scientifico che educa al dubbio e al rigore, evitando che i personaggi del passato restino semplici figurine in un album di nozioni sconnesse.

### **1.5 La “cassetta degli attrezzi” di Antonio Brusa: dalle 4R alla grammatica dei documenti**

Antonio Brusa integra le teorie di Mattozzi e Rüsen fornendo strumenti pratici per analizzare la didattica della storia. L'autore definisce il manuale come uno strumento di «trasposizione didattica»: questo significa che il libro non è la “Storia”, ma un prodotto costruito appositamente per scopi educativi. Per Brusa, il docente deve possedere una «cassetta degli attrezzi» che gli permetta di non subire il testo, ma di usarlo per insegnare ai bambini a pensare in modo critico <sup>24</sup>.

Un concetto fondamentale introdotto da Brusa riguarda le insidie del linguaggio storico. Spesso i sussidiari usano parole che sembrano semplici, ma che i bambini ripetono senza comprenderne realmente il significato psicologico o sociale. Per contrastare questo meccanismo, Brusa propone di trattare il sussidiario come un «manuale-archivio», considerandolo al «grado zero della comunicazione». In un archivio si compie un'opera di ricerca: questa diventa la funzione principale del libro, offrendo una grande duttilità didattica che permette di partire da indagini semplici per promuovere un'autonomia sempre maggiore <sup>25</sup>.

Brusa chiama questa strategia di smontaggio e rimontaggio «Le 4R»: Ricercare, Rielaborare, Rileggere e Ricostruire. Questa idea risulta applicabile fino al termine della secondaria di primo grado ed è quindi calzante per la presente ricerca. Invece di leggere e memorizzare, l'alunno impara a «decostruire» il testo. Tuttavia, per rendere operativa questa decostruzione e trasformarla in un vero e proprio laboratorio di analisi, Brusa articola la pratica storiografica in un modello più analitico

---

<sup>24</sup> A. Brusa 2021, *Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica*, in «Dimensioni e problemi della ricerca storica», Sapienza Università Editrice, Roma

<sup>25</sup> Ivi, pp. 191-192

denominato SIIS. Questo acronimo definisce le quattro fasi fondamentali attraverso cui l'allievo smette di essere un ricevitore passivo di contenuti e diventa un indagatore attivo di tracce. Scegliere, Interrogare, Interpretare e Scrivere, compongono tale acronimo<sup>26</sup>.

Il processo di scelta fa riferimento al fatto che uno storico seleziona solamente i documenti che ritiene funzionali alla sua ricerca, non tutti quelli che trova nell'archivio. Questa operazione si può simulare in classe, con un'attività dal grande significato storiografico anche se in una versione più elementare. Procedendo in questo modo, gli allievi possono comprendere che i documenti non esistono in natura, ma sono frutto di una selezione dello storico, il quale li trasforma nella materia prima della ricerca. Si fornisce la possibilità così all'alunno di valutare il lavoro dello storico.

Con "interrogare", si fa riferimento alle domande che rivolgiamo ad un documento. L'oggetto diventa un documento quando lo interroghiamo, non quando diamo le risposte. Bisogna quindi rendere capaci gli studenti di interrogare un documento. Non esiste però una griglia di interrogazione universale, tuttavia solitamente lo storico rivolge alcune domande storiche relative alla struttura dell'oggetto e alla sua funzione. L'obiettivo però non è quello di rendere l'allievo uno storico, ma di comprendere alcuni tratti del suo modo di ragionare.

Riprendendo l'idea di Jacques le Goff «ogni documento è una menzogna. Sta allo storico di non fare l'ingenuo»<sup>27</sup>. Si intuisce quindi che i documenti raccontano sempre delle falsità. A volte gli autori inseriscono volontariamente informazioni non veritiere per presentare una versione interessata o personale dei fatti; oppure perché rappresentano un aspetto forzatamente parziale di quella data società o addirittura si hanno a disposizione solamente quei documenti. Qui entra in gioco "l'Interpretazione". Questa prevede l'interrogarsi su chi ha prodotto il documento, con quale finalità, in che contesto e come è stato conservato nel tempo. Per questo punto la mediazione dell'insegnante, che mostra prima come procedere con un esempio, si rivela importante.

"Scrivere" è l'ultimo step previsto. Serve tempo ed esercizio per rendere questa pratica fluida, poiché non è affatto un traguardo semplice. L'autonomia anche in questo caso deve essere progressiva. Si suggerisce anche la riscrittura del testo, la prima dopo l'interrogazione, la seconda dopo l'interpretazione. La valutazione considererà la correttezza dell'impiego della documentazione, il fatto che sia stata ben interpretata, se l'interrogazione è stata ben condotta e l'eventuale utilizzo di altre notizie.

Il cuore del modello SIIS, particolarmente rilevante per la decostruzione delle figure malvagie, risiede nella fase dell'Interpretazione. Brusa chiarisce che il documento non è un riflesso neutro della

---

<sup>26</sup> Ivi 214-224

<sup>27</sup> J. Le Goff 1978, *Monumento/documento*, in *Enciclopedia Einaudi*, vol. 5, Einaudi, Torino, pp. 38-43, cit. in A. Brusa, *Il manuale, la lezione e i documenti*, cit., p. 222

realtà, ma una «menzogna» o una visione parziale che lo storico deve imparare a non subire. Per evitare che l'alunno accetti passivamente la descrizione di un personaggio come intrinsecamente “malvagio”, l'interpretazione introduce lo studio delle notizie *extra fontes*, ovvero l'analisi dell'autore, del contesto e delle finalità per cui quella traccia è stata prodotta. In questa fase, l'obiettivo didattico non è la memorizzazione del fatto, ma lo sviluppo di una «competenza negativa»: la capacità, cioè, di sospendere il giudizio su un'informazione se non se ne conoscono l'origine e gli scopi. Ad esempio, di fronte a una cronaca che descrive un sovrano come un mostro crudele, l'allievo è guidato a chiedersi chi fosse il cronista e se avesse interessi politici nel dipingerlo in quel modo. L'interpretazione diventa così una “palestra” in cui l'insegnante mostra come le informazioni raccolte durante l'interrogazione debbano essere modificate o messe in prospettiva alla luce del contesto di produzione. Questo esercizio permette di trasformare la lettura del “male” storico da una semplificazione morale a un problema storiografico, insegnando al bambino che la narrazione di un personaggio è spesso il risultato di una propaganda o di una visione parziale che il manuale ha ereditato senza sottoporla a critica.

Infine, l'autore parla della secondarizzazione, ovvero il processo con cui la storia complessa degli esperti viene “rimpicciolita” per la scuola, perdendo spesso la precisione scientifica per favorire la narrazione<sup>28</sup>. Il passaggio dalle 4R al modello SIIS permette quindi di spostare il focus dal “cosa” dice il manuale al “come” è stata costruita la conoscenza storica, fornendo una base metodologica rigorosa per l'analisi delle figure del male che verrà affrontata in seguito.

## **1.6 Evoluzione e modelli del manuale di storia in Italia: dalla costruzione dell'identità nazionale alla coscienza democratica**

Dopo aver analizzato i modelli teorici e le metodologie di autori come Rüsen, Mattozzi e Brusa, risulta fondamentale indagare come lo strumento del manuale si sia concretamente sviluppato nel contesto storico italiano. Come accennato precedentemente nel paragrafo 1.2, il dibattito storiografico ha evidenziato come questo strumento possa esercitare un forte condizionamento ideologico quando risponde a logiche di mercato o di controllo politico, riducendo il docente a un mero ripetitore di concetti predefiniti. Raffaella Lamberti sostiene, infatti, che il libro di storia agisca spesso come un filtro che esclude l'insegnante dalla creazione attiva della cultura. Questa funzione di selezione della realtà si è manifestata con diversi gradi di intensità a seconda del regime politico in vigore. Attraverso il contributo di Francesca Morandini, è possibile individuare i modelli fondamentali che hanno trasformato, nel tempo, il manuale in uno strumento di legittimazione. In quest'ottica, la costruzione

---

<sup>28</sup> A. Brusa 2021, *Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica*, in «Dimensioni e problemi della ricerca storica». pp. 194-209, Sapienza Università Editrice, Roma

di un “nemico” o di una “figura del male” ha risposto a specifiche necessità di coesione nazionale o di propaganda.

Sebbene permanga il rischio di un uso acritico del testo, autori come Costantini e Gibelli suggeriscono che la funzione primaria del libro di testo debba evolvere verso un'alfabetizzazione civile: un mezzo per decodificare concetti complessi e definire l'identità democratica di un popolo<sup>29</sup>. Il primo di questi modelli, collocabile tra l'Unità d'Italia e la prima metà del Novecento, vede il manuale impegnato nel compito primario di forgiare l'identità nazionale.

Come dichiarato da Maria Cristina Morandini<sup>30</sup>, la scuola, sin dalla seconda metà del XIX secolo, risulta essere lo strumento perfetto per la costruzione dell'identità nazionale. Con l'unità d'Italia si estende la volontà di diffondere la strategia di intervento di connotazione nazionale ai territori annessi attraverso scelte di politica scolastica orientate a promuovere la diffusione e l'ampliamento dell'istruzione di base nei ceti meno abbienti. Per anni l'ambito progetto di «fare gli italiani» è stato difficile da applicare, ma grazie all'idea di costruzione una «memoria comune», si percepisce una volontà di definire i caratteri di chi ha abitato e abita la penisola. I testi utilizzati spaziano da manuali a compendi, dai sommari agli atlanti storici, dalle raccolte di letture ai racconti di Storia Patria. Nella maggior parte dei casi, gli autori si limitano a ricostruire i principali avvenimenti delle varie epoche storiche, con la descrizione dei personaggi più rappresentativi. Il linguaggio è semplice, evocativo e ricco di aneddoti, destinati a rimanere impressi nella memoria e a suscitare il coinvolgimento empatico dei giovani lettori. Con un'attenta analisi si può però cogliere un'evoluzione nell'ipotesi interpretativa della storia nazionale e nello specifico, di quella del Risorgimento. Inizialmente, nei primi anni post-unitari, la storia veniva scritta celebrando i Savoia come gli unici veri creatori dell'Italia unita, adottando una visione politica moderata che metteva in secondo piano il contributo popolare e repubblicano. Con l'avvento al potere della sinistra storica di Depretis, si vira verso una manualistica di un modello nazionalpopolare con un'apertura al ruolo svolto dalle correnti democratiche. In particolare, personaggi come Garibaldi e Mazzini, vengono trasformati in figure rassicuranti che andavano d'accordo con il re, nascondendo le loro vere idee politiche radicali, per non creare tensioni.

Come si può notare quindi quanto descritto, dimostra ciò che verrà analizzato nei capitoli successivi della presente tesi, ovvero il fatto che i manuali dell'epoca compivano lavori di selezione e tagli rispetto alla realtà, come nel caso di Giuseppe Mazzini, presentato senza alcun riferimento al suo «imbarazzante e scomodo credo repubblicano»<sup>31</sup>. Ecco, quindi, che la funzione del manuale si

---

<sup>29</sup> C. Costantini, A. Gibelli 1978, *Ma è tutta colpa del manuale* in *«Italia contemporanea»*, n. 132, pp. 88-92

<sup>30</sup> Morandini, M. C. 2014, *L'educazione nazionale tra ieri e oggi: uno sguardo ai manuali di storia*, in *«Spazio Filosofico»*.

<sup>31</sup> Sull'argomento si veda A. Ascenzi, *Le metamorfosi di uno scomodo “Padre della Patria”. L'immagine di*

dimostra essere in questo periodo non quella di rappresentare solamente la verità, la realtà dei fatti e tutte le sue implicazioni, quanto piuttosto utile, in linea con l'idea di formazione del "piccolo suddito".

Tra gli anni '80 e '90 del XIX secolo la produzione scolastica si distingue per una tendenza alla sacralizzazione dell'età risorgimentale, attraverso l'esaltazione degli artefici dell'Unità, con il ricorso a un linguaggio propriamente religioso, all'interno di un processo di promozione del culto della nazione, caratterizzato da una politica di riorganizzazione degli spazi urbani. Questa sacralizzazione della Storia Patria risponde alla necessità di offrire ai fanciulli dei modelli di perfezione etica, dove il nemico funge da specchio negativo necessario per rafforzare, per contrasto, l'ideale di cittadino obbediente e devoto alla causa nazionale. Per un alunno della scuola primaria di fine Ottocento, la narrazione storica assumeva la forma di una fiaba morale, dove la distinzione netta tra bene e male serviva a fornire coordinate identitarie rassicuranti in un Paese ancora culturalmente frammentato.

Durante il Ventennio fascista si passa a un'idea di scuola non solamente addetta al compito di istruire, ma di creare un modello di cittadino ideale. Questo "italiano vero" doveva essere un soldato-cittadino: obbediente all'autorità, pronto al sacrificio estremo (l'eroismo) e profondamente patriottico<sup>32</sup>. Il regime usava la storia per autoproclamarsi legittima erede della grandezza passata. Per farlo creava una genealogia diretta, collegando l'eredità di Roma (il mito della potenza), la rincorsa storica del Risorgimento (culminata solo col fascismo) e il martirio della Grande Guerra. Questi tre momenti venivano fusi insieme per legittimare la propria «missione civilizzatrice». nel 1923 la Commissione Lombardo Radice<sup>33</sup>, individuava nel sentimento nazionale l'elemento discriminante per la scelta dei manuali. Con la seconda metà degli anni Venti, si assiste a una vera e propria virata ideologica: il patriottismo non è più inteso come generica devozione alla Patria, ma viene indissolubilmente legato alla «fede fascista». Il punto di svolta di questo processo di fascistizzazione totale coincide con il decreto del 7 gennaio 1929<sup>34</sup>, che istituisce il Libro Unico di Stato. Questo permise al regime di annullare il pluralismo interpretativo, per cui l'unico obiettivo di chi era sottoposto alla redazione dei testi era quello di plasmare l'«italiano nuovo». La storia, all'interno dei sussidiari, divenne così una

---

Giuseppe Mazzini nei manuali di storia dall'Unità al fascismo, in ID., *Metamorfosi della cittadinanza*, ed. cit., pp. 39-63.

<sup>32</sup> Morandini, M. C. 2014, *L'educazione nazionale tra ieri e oggi: uno sguardo ai manuali di storia*, in «Spazio Filosofico», pp. 176-179

<sup>33</sup> Il Regio Decreto dell'11 marzo 1923 stabiliva di sottoporre i libri in uso nel corso primario al vaglio di commissioni regionali e alla successiva approvazione dei rispettivi provveditori agli studi: in via transitoria, limitatamente agli anni scolastici 1923-24 e 1924-25, era previsto il ricorso a una commissione centrale, nominata dal ministro della pubblica istruzione; in realtà tale commissione, rinnovata nei suoi membri, operò fino all'entrata in vigore del libro unico di Stato.

<sup>34</sup> Regio Decreto-Legge 7 gennaio 1929, n. 5, Istituzione del libro unico di Stato per le scuole elementari.

cronaca minuziosa di battaglie e biografie eroiche, dove il ruolo delle masse veniva sistematicamente ridimensionato a favore del culto del singolo e, in particolare, della figura onnipresente del Duce.

Con la caduta di Mussolini, appare evidente la volontà di investire sulla scuola, per promuovere nella popolazione italiana un'idea di cittadinanza fondata sullo spirito e sui valori della democrazia. Parte così un'opera di «defascistizzazione» dei testi, in particolare quelli di storia, colmi di riferimenti all'ideologia del regime. Vengono distinte tre diverse categorie di volumi: approvati; ammessi, con obbligo di eliminazione di elogi alla dittatura; respinti, poiché eccessivamente dominati dallo spirito fascista. Bisogna però attendere fino agli anni Sessanta per le pubblicazioni di nuovi titoli, con scarsi risultati in termini di riferimenti all'attualità politica e sociale del paese. Tra il 1960 e il 1963, con la pubblicazione dei programmi di storia per la scuola media unica e i diversi indirizzi dell'istruzione secondaria, si nota un riconoscimento dell'importanza in particolare della resistenza, della costituzione della repubblica italiana, degli ideali e delle realizzazioni della democrazia. Ancora attuale rimane però il dibattito sull'assenza di una matura coscienza democratica e un mancato riconoscimento di ideali e valori condivisi nel nostro paese. Pietro Scoppola evidenzia il fallimento delle classi dirigenti italiane, dall'Unità d'Italia alla Repubblica, nel creare una vera coscienza nazionale. Invece di unificare, si è incoraggiato un particolarismo che ha spinto il popolo a identificarsi più con fazioni ideologiche o religiose, prima cattolici e liberali, poi Democrazia Cristiana o Partito Comunista, invece di rafforzare un'identità italiana condivisa<sup>35</sup>.

Questo periodo di transizione dal modello autoritario a quello democratico viene analizzato attentamente da Armando Saitta, uno dei più importanti esponenti del rinnovamento della storiografia italiana del dopoguerra. Come evidenziato da Michele Maria Rabà<sup>36</sup>, il manuale di Saitta, intitolato «Il cammino umano»<sup>37</sup>, si pone l'obiettivo di togliere tutte le tracce del regime Mussoliniano; questo senza limitarsi a una censura dei simboli fascisti, ma proponendo una radicale riforma del metodo storiografico. Saitta introduce una narrazione definita «nazionale, ma non nazionalistica», dove la concentrazione non è più centrata sulla celebrazione del potere o dei padri della Patria visti come figure sacre, ma sull'analisi dei conflitti sociali, dell'economia e delle correnti politiche minoritarie. L'innovazione di Saitta è rintracciabile nel tentativo di trasformare il manuale da «testo sacro» a strumento di educazione critica, in cui l'inserimento sistematico di fonti documentarie e brani storiografici obbliga lo studente non a memorizzare una verità univoca, ma a confrontarsi con la

---

<sup>35</sup> P. Scoppola 2014, *L'educazione alla cittadinanza dal fascismo alla democrazia*, in L. PAZZAGLIA (a cura di), *Chiesa, cultura ed educazione in Italia tra le due guerre*, Brescia, La Scuola SEI. Cit. in M.C. Morandini, op. cit., p. 181

<sup>36</sup> M. M. Rabà 2023, *Un manuale di storia per la «nuova Italia». Armando Saitta e Il cammino umano; Cultura e organizzazione : Armando Saitta e la storiografia italiana del secondo Novecento*, Viella.

<sup>37</sup> A. Saitta 1952-1954, *Il cammino umano. Corso di storia ad uso dei licei*, 3 Voll, La Nuova Italia, Firenze

complessità del processo storico. Questo metodo non vede più la storia come un racconto chiuso su sé stesso, ma si apre alle civiltà e all'incontro con gli altri, temi oggi fondamentali per l'insegnamento. In definitiva, l'analisi di questi diversi modelli educativi mostra come il manuale di storia sia stato, per oltre un secolo, lo specchio delle ambizioni e delle necessità politiche della classe dirigente italiana. Dalla valorizzazione degli eroi risorgimentali nell'Ottocento, alla forte centralizzazione del Libro Unico durante il Ventennio, fino alle difficoltà del secondo dopoguerra nel costruire una memoria condivisa, emerge un elemento costante: la narrazione storica rivolta ai bambini non si limita a riportare eventi, ma risponde a un preciso progetto educativo, orientato alla costruzione dell'identità del cittadino. Comprendere questa evoluzione è fondamentale per il presente lavoro di ricerca. Osservare come i manuali abbiano selezionato, tagliato o enfatizzato certi personaggi rispetto ad altri ci permette di vedere il libro di testo non più come una verità assoluta, ma come un documento storico esso stesso. Questa consapevolezza ci conduce alla necessità di adottare una griglia di analisi più strutturata per comprendere come avvenga, a livello teorico, questa costruzione dell'identità e della memoria attraverso le pagine scolastiche.

## Cap. 2

### IL TIRANNO ANTICO – VIZIO, FOLLIA E PROPAGANDA

Dopo aver analizzato nel primo capitolo la genesi della didattica della storia e il ruolo dei manuali come strumenti didattici e di formazione civile, appare necessario compiere un passo avanti. L'analisi che segue si focalizzerà sulla costruzione narrativa del tiranno antico, prendendo come riferimento la figura emblematica dell'imperatore Nerone. Tale scelta non è casuale, ma segue l'idea secondo cui il racconto scolastico non è mai un'operazione neutra, bensì il risultato di una complessa sedimentazione di fattori che concorrono a definire la rappresentazione del passato<sup>38</sup>. Come evidenziato dalla storiografia didattica, la storia insegnata a scuola è il prodotto di un'intersezione tra le direttive ministeriali vigenti, la tradizione storiografica nazionale dominante e le strategie commerciali operate dagli editori. In questo senso, la narrazione di un personaggio storico non riflette una verità inoppugnabile, ma risponde a una precisa intenzionalità pedagogica e politica, volta a trasmettere determinati valori etico-civili. Tale dinamica trova ampia conferma nelle analisi storiografiche che descrivono come l'istruzione sia stata storicamente utilizzata dagli apparati statali come dispositivo di governo, sia attraverso il controllo diretto delle direttive e dei programmi, tesi all'omologazione culturale di minoranze e territori di confine<sup>39</sup>, sia tramite la definizione di più ampie strategie di governance volte a plasmare l'identità sociale in conformità con i progetti politici egemoni<sup>40</sup>.

La presente indagine si articolerà attraverso un approccio diacronico, analizzando come la figura di Nerone sia stata modellata tra l'Ottocento e il secondo dopoguerra. In particolare, saranno presi in esame sussidiari e manuali per la scuola primaria, individuati in base alla loro diffusione e al loro valore rappresentativo del clima politico di riferimento: si spazierà dai compendi dell'Italia liberale, orientati alla costruzione di un'identità nazionale rassicurante, fino alle pubblicazioni del periodo fascista e del primo dopoguerra, in cui la figura del tiranno viene progressivamente riletta in funzione delle mutate esigenze ideologiche del regime e, successivamente, della nascente coscienza democratica.

---

<sup>38</sup> Cfr. C. Costantini - A. Gibelli 1978, *Ma è tutta colpa del manuale* in «Italia contemporanea», n. 132, pp. 88-92,

<sup>39</sup> Cfr. A. Dessardo, *Presidi e prèsi: la scuola in Alto Adige nel primo dopoguerra tra occupazione italiana e resistenza tirolese (1918-1922)*, in «Rivista di storia dell'educazione», 1/2017, pp. 73-92

<sup>40</sup> Cfr. L. Bravi - T. Vitale, «In-dipendenza». *Percorsi di controllo e di emancipazione delle minoranze culturali nella storia sociale dell'educazione europea*, ivi, pp. 9-16

In questo secondo capitolo, analizzare Nerone come personaggio emblematico, aiuterà a comprendere come ogni epoca abbia costruito il proprio “cattivo” ideale, modellando i fatti della sua vita per trasmettere determinati valori. Questo processo di costruzione del nemico si dimostra fondamentale per decostruire quella struttura narrativa che Falk Pingel identifica come tipica dei manuali tradizionali<sup>41</sup>. Secondo Pingel, infatti, la narrazione del conflitto non è mai neutra, ma serve a stabilire un confine netto tra giustizia e colpa:

*Ritengo possa dipendere dal modo in cui i manuali presentano i conflitti. Tradizionalmente, il nemico era visto come il colpevole; la possibilità di vivere in pace dipendeva totalmente dal suo atteggiamento e dalle sue concessioni; la forza usata dal nemico era ritenuta illegittima, la propria forza era invece considerata legittima e necessaria alla difesa (F. Pingel 2016).*

Questa riflessione evidenzia come il “Male” nel manuale non sia solo una categoria etica, ma una necessità funzionale alla legittimazione del Sé nazionale o ideologico. In parole povere, i libri di scuola hanno spesso usato la figura del “cattivo” per far sentire il lettore dalla parte dei “buoni”. Se il nemico viene dipinto come l'unico responsabile di ogni male, allora ogni nostra reazione violenta passa per essere una scelta giusta e obbligata per difendersi. In quest'ottica, la narrazione scolastica non si limita a trasmettere ruoli predefiniti, ma adotta un linguaggio retorico che, attraverso la semplificazione delle dinamiche storiche, finisce per produrre una rappresentazione del passato in cui le responsabilità collettive vengono spesso rimosse. Tale operazione, derivante dalle necessità narrative proprie della manualistica, non va intesa come un giudizio morale a posteriori, bensì come una conseguenza delle scelte di costruzione del discorso storico, finalizzate a consolidare determinati quadri identitari. Proprio questa dinamica di contrapposizione tra un “noi” giusto e un “altro” colpevole trova una delle sue massime espressioni didattiche nella mitizzazione negativa di alcune figure chiave della prima età imperiale, tra cui appunto l'imperatore Nerone. Quando si riflette sulla sua figura, tornano in mente l'incendio di Roma, le persecuzioni contro i cristiani e la sua presunta follia. Ma l'interrogativo principale, seguendo la metodologia della tesi proposta, è un altro, ovvero il perché i manuali hanno insistito così tanto su questi aspetti. Analizzare Nerone significa comprendere come ogni epoca abbia costruito il proprio “cattivo” ideale. Si potrà rilevare che il modo in cui veniva descritto nell'Ottocento, è molto diverso da come veniva presentato durante il Fascismo o nel secondo dopoguerra. Ogni periodo storico ha preso i fatti della vita di Nerone e li ha modellati per dare un insegnamento ai giovani di quel tempo. L'obiettivo di tale analisi non è stabilire se l'imperatore fosse davvero “buono” o “cattivo” secondo la verità storica assoluta. L'interesse, come futuri insegnanti e studiosi di didattica, è rivolto allo smontare la narrazione del manuale. Si osserverà

---

<sup>41</sup> F. Pingel 2016, *10 domande sui manuali scolastici europei a Falk Pingel*, a cura di V. Guanci, in «*Il Bollettino di Clio*», n. s., n. 5, aprile 2016, pp. 5

come la figura del tiranno sia stata usata per creare un contrasto: da una parte il “Male” (Nerone), dall'altra i valori positivi che lo Stato voleva trasmettere (la patria, l'ordine, la democrazia). In prima analisi ci si concentrerà sull'Ottocento, secolo in cui la scuola aveva il compito esplicito e fondamentale di forgiare il carattere nazionale. In un Paese che era appena nato, servivano esempi di virtù, ma servivano anche esempi terribili da cui stare lontani. Nerone, con i suoi vizi e la sua crudeltà, era il perfetto esempio negativo da mettere sotto gli occhi dei bambini per educarli alla morale civile dell'epoca. Nei paragrafi che seguono, sarà possibile osservare come i vecchi compendi di storia patria hanno costruito questo ritratto spaventoso e quali erano gli obiettivi pedagogici dietro a queste descrizioni così cariche di giudizio.

Riprendendo la riflessione di Falk Pingel sulla necessità di esternalizzare il male per legittimare il “Sé”, l'analisi che segue intende indagare come la figura di Nerone sia stata progressivamente “svuotata” della sua complessità politica per essere riempita di significati simbolici. Nei testi che verranno presi in esame, il tiranno non agisce mai in un vuoto ideologico; al contrario, la sua crudeltà o la sua follia sono funzionali a rispondere alle urgenze del tempo in cui il manuale viene stampato. Che si tratti di educare il suddito dell'Ottocento al valore della temperanza, o di esaltare la grandezza romana nel Ventennio attraverso il confronto con i suoi eccessi, la retorica del male si adatta, muta e si rigenera.

## **2.1 L'Ottocento e il male biografico (Vizio e follia)**

Per comprendere come venisse raccontata la figura di Nerone nell'Ottocento, risulta necessario prima di tutto analizzare il contesto scolastico del periodo. Come accennato nel primo capitolo, l'Italia era una nazione giovane, con la necessità di costruire un'identità comune. L'insegnamento della storia giocava un ruolo centrale, ma lo faceva in un modo molto diverso da quello a cui si è abituati oggi. Per gran parte del secolo, infatti, nelle scuole elementari la storia non esisteva nemmeno come materia autonoma<sup>42</sup>. Le vicende del passato venivano spesso “nascoste” all'interno dei libri di lettura o dell'insegnamento della lingua italiana. Il metodo utilizzato era quello aneddotico e biografico. Non si spiegavano ai bambini i complessi processi economici o sociali, ma si raccontavano le vite di personaggi celebri. L'obiettivo era molto chiaro: suscitare l'ammirazione verso modelli di vita ideali, trasformando gli eroi della patria in veri e propri “santi laici”. Questo approccio, ereditato dalla tradizione religiosa, usava un linguaggio che i bambini conoscevano bene, quasi simile a quello del catechismo. In alcuni testi si arrivava addirittura a usare la formula della domanda e della risposta,

---

<sup>42</sup> C. Weber 2015, *I libri scolastici per l'insegnamento della storia nell'Italia liberale*, Mélanges de l'École française de Rome - Italie et Méditerranée modernes et contemporaines, 127-2 2015 (online) URL: <https://journals.openedition.org/mefrim/2276#tocto1n1>

tipica dell'istruzione religiosa, per insegnare l'amore per la patria come un dovere sacro, voluto da Dio<sup>43</sup>. In questo modo, il confine tra dovere religioso e dovere civile diventava molto sottile. In una scuola basata su questo «catechismo politico», la figura del “cattivo” diventava un elemento chiave per antitesi.

Un aspetto interessante che emerge dall'analisi dei testi dell'epoca riguarda il loro legame con il territorio. Nonostante l'Italia fosse un Paese caratterizzato da fortissime differenze regionali, i racconti storici cercavano raramente di fare riferimento alla regione di origine degli alunni. Questa scelta non era casuale, ma legata a logiche commerciali, per cui gli editori avevano l'esigenza di vendere il più possibile i propri testi e preferivano quindi una narrazione generica e nazionale. Il manuale rimaneva un oggetto distante dalla realtà quotidiana, focalizzato sulla memorizzazione dei contenuti.

Tali premesse invitano a riflettere sulla reale natura del libro scolastico nell'Italia liberale. Come evidenziato dalla ricerca di Camilla Weber<sup>44</sup>, questi volumi non sono solo strumenti didattici, ma oggetti che tengono insieme tanti aspetti della vita reale dell'epoca: gli interessi degli autori, le scelte degli editori e il controllo esercitato dallo Stato. I contenuti di questi sussidiari si possono riassumere perfettamente nel titolo di un testo del 1923: *I tre amori del cittadino. La casa, il lavoro, la patria*<sup>45</sup>. Il cuore dell'insegnamento era quindi l'indottrinamento morale. L'insegnamento della storia, in quel periodo, non ha mai avuto come fine ultimo la comprensione scientifica del passato. Al contrario, la storia è stata utilizzata come mezzo per raggiungere altri scopi, principalmente legati alla coesione nazionale e all'obbedienza civile. Indagare gli autori, i sistemi di revisione e il pubblico di queste opere è essenziale per ricostruire i processi di formazione della coscienza storica degli italiani.

Prima di analizzare come la figura di Nerone venisse presentata ai bambini, è interessante osservare come essa venisse mediata agli insegnanti. In un manuale del 1875 destinato alle Scuole Normali e Magistrali<sup>46</sup>, la narrazione mantiene un'impostazione più articolata di quella elementare, ma che non rinuncia comunque al giudizio morale. La sua ascesa al potere viene brevemente descritta ma il focus si sposta rapidamente sulla sua indole privata. Sebbene il linguaggio sia più elevato, la sostanza non cambia. In questa fase dell'Italia liberale, la storia serviva a trasmettere un modello di “virtù civile” che l'insegnante doveva incarnare; Nerone, quindi, rappresentava un caso di studio sulla corruzione del potere, vista la mancata guida della morale.

---

<sup>43</sup> Ibidem

<sup>44</sup> Ibidem

<sup>45</sup> A. Alfani 1886, *I tre amori del cittadino. La casa, il lavoro, la patria*, Firenze, G. Barbèra.

<sup>46</sup> F. De Angeli 1875, *Compendio di Storia Patria per biografie secondo i programmi ministeriali per le scuole normali e magistrali*, Francesco Vallardi, Milano

Si può notare come la descrizione parta con un ritratto di un «giovane di bellissime speranze, [...] apparve clemente e devoto al senato» (De Angeli 1875, pp.58); per poi passare alla distruzione del personaggio con una serie di aggettivi dispregiativi che mostrano l'influenza delle idee dell'autore, ad esempio quando afferma:

*I pessimi esempi di coloro che lo circondavano avevano influito ben più dell'educazione nel formarne il carattere, e non andò guari ch'egli appalesossi uno dei più abbominevoli tiranni che menzioni la storia. Uccisor del fratellastro, della sorella, della madre, di due mogli e del precettore, si divertiva nel veder Roma andare in fiamme per cagion sua, e nel mandar al supplizio i cristiani da lui accusati di tale incendio. [...] Con lui si estinse la famiglia dei Cesari, che per mezzo secolo avea riempito il mondo di sue infamie* (De Angeli 1875, pp. 58).

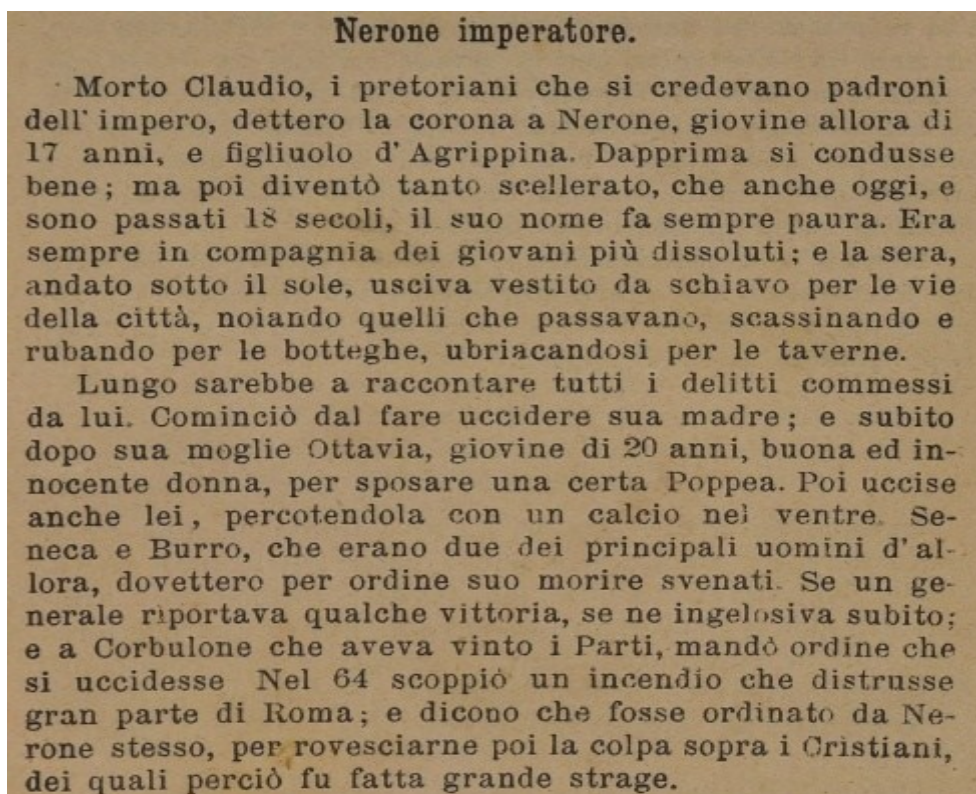
In questo passaggio viene rivelata la vera funzione della storia nei manuali per i futuri maestri, per cui la biografia non serve a ricostruire un'epoca, ma a dimostrare una tesi morale. L'autore compie un'operazione che potremmo definire di "anatomia del male". Inizia lodando le potenzialità del giovane imperatore proprio per rendere più drammatica e imperdonabile la sua successiva caduta. Si va così ad incolpare non solo la politica neroniana, ma si attribuisce importanza anche all'educazione ricevuta in quel periodo. Affermando che i terribili esempi hanno vinto sulla formazione del carattere, il manuale avverte coloro che dovranno insegnare, sul fatto che il male è una forza in grado di corrompere anche le migliori speranze se non viene arginata da una moralità ferrea. L'elenco dei crimini familiari che segue («uccisor del fratellastro, della sorella, della madre...») trasforma l'imperatore in un criminale comune, svuotando il racconto di qualsiasi analisi sulle dinamiche di potere dell'Impero Romano. Degna di nota è anche la chiusura sulla famiglia dei Cesari, descritta come un gruppo che ha riempito il mondo di infamie. In questa occasione il manuale dell'Ottocento compie una generalizzazione totale: il tiranno non è un caso isolato, ma il simbolo di un mondo antico e pre-cristiano che viene dipinto come intrinsecamente corrotto. Il futuro insegnante non viene istruito a spiegare Nerone, ma ad usarlo come termine di paragone negativo per eccellenza. Il tiranno è infatti l'anti-cittadino, colui che distrugge la famiglia e la patria per soddisfare i propri desideri personali, rappresentando tutto ciò che la nuova Italia liberale e civile deve imparare a rifiutare.

Dopo aver osservato il modello proposto per la formazione dei docenti, appare ancor più significativo analizzare come questo materiale venisse "masticato" e semplificato per essere proposto agli alunni delle scuole elementari. Se nel testo del 1875 c'era ancora traccia della presenza di un'analisi pedagogica, nel manuale del 1884 che sarà ora preso in esame, la complessità scompare del tutto preferendo una narrazione che punta esclusivamente sull'emotività<sup>47</sup>. In questo Compendio di

---

<sup>47</sup> S. Pacini 1884, *Piccola storia d'Italia per i fanciulli delle scuole elementari*. Parte prima: *Cento racconti di storia romana*, terza edizione riveduta e corretta da G. Rigutini, Felice Paggi Libraio-Editore, Firenze.

storia patria, la figura di Nerone viene introdotta come un vero e proprio caso clinico di malvagità. Il testo non cerca di spiegare il contesto politico dell'Impero, ma si concentra sulla costruzione di un'immagine spaventosa, utilizzando un linguaggio che ricorda molto da vicino quello fiabesco, dove il confine tra “buoni” e “cattivi” deve essere immediato e chiarissimo. Come si può osservare negli estratti originali riportati di seguito, il racconto della vita dell'imperatore diventa una sequenza di crimini e follie funzionali a sancire una condanna morale definitiva.



*Figura 1: S. Pacini 1884, p. 68; Estratto relativo alla descrizione storica di Nerone.*

Entrando nel merito del testo riportato nella Fig. 1, si rileva come la narrazione non si soffermi su un'introduzione di carattere politico. L'ascesa di Nerone viene riassunta brevemente per lasciare immediatamente spazio alla descrizione dei suoi crimini. Nell'affermare che il suo nome «fa ancora paura» a distanza di diciotto secoli, l'autore ricorre a un'immagine d'impatto per coinvolgere emotivamente il bambino. Il personaggio in questo caso viene così decontestualizzato, posto fuori dal tempo storico, per essere inserito in una dimensione quasi mitologica del male. Particolarmente curiosa appare anche la descrizione dei suoi comportamenti notturni: la presentazione di Nerone che usciva «vestito da schiavo» per le vie di Roma, ubriacandosi e rubando nelle botteghe, serve a colpire la sensibilità morale dell'epoca. In un periodo in cui la scuola aveva il compito di insegnare il decoro, la temperanza e il rispetto per la proprietà privata, mostrare l'imperatore con comportamenti assimilabili a quella di un criminale serve a marcare una netta antitesi con l'ideale di sovrano o di cittadino che lo Stato voleva promuovere.

L'analisi del primo frammento (Fig. 1) evidenzia come il testo affronti l'episodio dell'incendio di Roma. L'attribuzione dell'evento a un presunto ordine di Nerone introduce il tema della calunnia verso i Cristiani; in questo modo il manuale può costruire un contrasto tra il "Male" incarnato dal tiranno e le vittime innocenti. In questo tipo di narrazione, funzionale a un'educazione carica di valori religiosi e morali tipica della scuola dell'Ottocento, il bambino doveva imparare a riconoscere e schierarsi dalla parte del "bene" rappresentato in questo caso dai martiri cristiani. Il manuale crea poi i presupposti per il continuo della narrazione, dove il comportamento del singolo mette a rischio l'intera comunità romana. Se il problema prima erano i vizi privati e le passioni sregolate, ora si sposta sulla follia che pervade il personaggio, fattore che mette a rischio la sopravvivenza stessa della capitale e dei suoi cittadini.

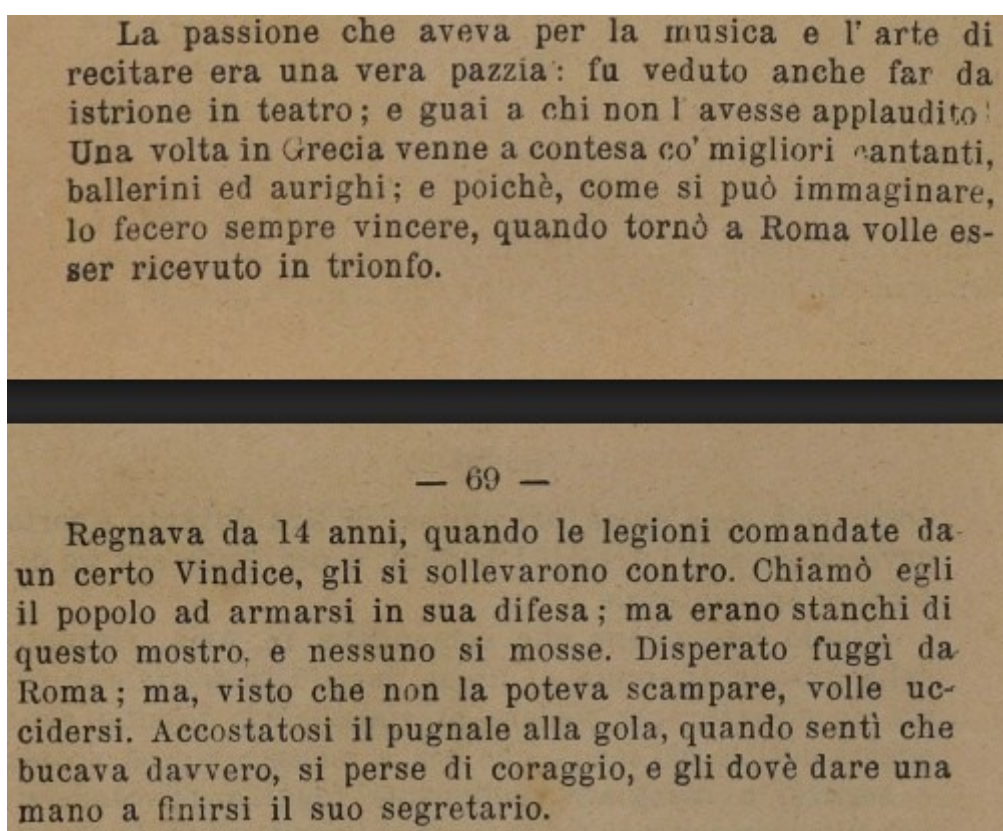


Figura 2: S. Pacini 1884, p. 69; Descrizione della fine di Nerone e del suo isolamento politico

Nel frammento qui proposto (Fig. 2), il racconto, dopo aver sottolineato più volte quanto fosse capriccioso Nerone, sottolinea gli atti più celebri e violenti attribuiti all'imperatore, con la descrizione della sua fine ingloriosa. Ci si sposta quindi dal piano dei delitti a quello di un isolamento politico e umano, che preannuncia il crollo definitivo di un potere che non ha più legami con il popolo e con le istituzioni. Si osserva come in questa occasione il manuale arrivi a privare Nerone di ogni traccia di umanità. Se in precedenza si faceva riferimento "solo" ai suoi vizi, qui il linguaggio diventa ancora più duro. L'uso del termine "mostro" non costituisce un semplice insulto, ma una scelta consapevole,

volta a far comprendere al bambino che Nerone non è più un uomo come gli altri, ma un essere talmente malvagio che la sua caduta deve sembrare giusta e quasi appagante per chi legge.

Usando gli strumenti interpretativi di Antonio Brusa, si può osservare un'opera di selezione; il libro omette tutta la parte politica della fine del regno di Nerone e sceglie di soffermarsi in modo dettagliato sulla sua viltà. Il racconto del suicidio contribuisce infatti a togliergli ogni dignità. Scrivere che «si perse di coraggio» e che ebbe bisogno del segretario per uccidersi serve a creare un contrasto con l'ideale di morte gloriosa che la scuola dell'epoca insegnava. I patrioti morivano con coraggio per l'Italia, il “cattivo” per eccellenza deve invece morire tremando.

Il dettaglio secondo cui non si mosse nessuno in sua difesa è volto alla comprensione dell'idea secondo cui Nerone era rimasto solo contro tutti. Questo è l'esempio su cui Falk Pingel ambiva a far riflettere quando parlava di un tipo di narrazione che serve a giustificare la violenza<sup>48</sup>. La rappresentazione del “nemico del popolo” come un'entità mostruosa e solitaria serve a legittimare, per contrasto, la rivolta delle legioni, che viene trasfigurata in un atto di necessaria e salvifica purificazione morale. Il Nerone descritto come “scellerato” e “vile” non corrisponde ad una figura storica reale, ma ad un personaggio costruito intenzionalmente per educare i bambini attraverso il disprezzo. I piccoli studenti dell'Italia di allora avevano così la possibilità di comprendere meglio quali fossero le virtù del “buon cittadino”, solamente osservando lo specchio negativo fornito dall'autore, bastava osservare quanto era orribile questo tiranno.

Osservando l'impostazione grafica di questi manuali ottocenteschi, si nota subito che la pagina è riempita interamente dal testo, senza spazi bianchi. Questa impaginazione così fitta comunica l'idea di una storia “già scritta” e indiscutibile, tipica di una visione positivista che pare non lasciare spazio ai dubbi dell'alunno. La totale assenza di immagini non è un limite tecnico, ma una scelta degli autori che, vivendo in un'epoca in cui l'idea di manuale era quella di un “testo sacro”, prediligevano l'uso della sola parola per convincere il bambino. L'autore usa un linguaggio molto violento e ricco di aggettivi pesanti con il probabile intento di voler colpire la fantasia degli studenti.

L'impostazione mostrata in questi manuali rimarrà alla base dell'insegnamento per molti anni. Tuttavia, con l'evoluzione del contesto politico italiano e l'arrivo di nuove ideologie nel corso del Novecento, questo modello narrativo si troverà a dover affrontare sfide diverse. Sarà interessante osservare, nel prossimo paragrafo, se e come la figura del tiranno antico verrà riadattata nei manuali scolastici durante il Ventennio fascista, un'epoca in cui il richiamo alla Romanità diventerà un elemento centrale della propaganda e dell'educazione nazionale.

---

<sup>48</sup> Cfr. F. Pingel, 2016, *10 domande sui manuali scolastici europei a Falk Pingel*, a cura di V. Guanci, in «*Il Bollettino di Clio*», n. s., n. 5, aprile 2016, pp. 5

## 2.2 La strumentalizzazione fascista del tiranno

Con l'avvento del fascismo, si assiste a una rivoluzione totale nel modo di scrivere i manuali, passando dalla frammentazione editoriale dell'epoca liberale a un controllo centralizzato e ideologico. Il punto di svolta è rappresentato dall'introduzione del Libro Unico di Stato (legge n. 5 del 7 gennaio 1929)<sup>49</sup>, uno strumento che, come evidenziato da Giorgio Chiosso<sup>50</sup>, mirava a trasformare i maestri nel «sistema arterioso» dell'ideologia del regime. Viene evidenziato come la scuola fascista non si limitasse a trasmettere contenuti, ma puntasse a una vera bonifica della cultura attraverso un'editoria scolastica rigorosamente sorvegliata. La scelta di questa rivoluzione era si annunciata come dovuta a finalità pedagogiche ed editoriali, con l'idea di fornire testi ed immagini migliori agli insegnanti, ma il vero fine era quello di esercitare un controllo assoluto sugli aspetti centrali dell'insegnamento<sup>51</sup>.

Se nell'Ottocento la storia serviva a costruire una morale civile e religiosa, nel Ventennio essa diventa un'arma di propaganda finalizzata alla creazione del nuovo uomo fascista. In linea con questa idea l'educazione smette di essere un esercizio di pensiero critico per trasformarsi in un rito di appartenenza nazionale, dove ogni pagina scritta concorre alla formazione di una coscienza collettiva militarizzata. Notevole si dimostra anche il profondo cambiamento nel rapporto con la storia di Roma. L'Impero non è più solo un oggetto di studio, ma il mito fondativo a cui il fascismo si aggancia per legittimare il proprio potere. Questa “ossessione” per la romanità pone però gli autori dei manuali davanti a un paradosso narrativo riguardo alle figure negative della storia dell'impero, tra cui rientra Nerone. In un sistema educativo che esaltava la grandezza dei Cesari e la continuità tra la Roma imperiale e l'Italia di Mussolini, la figura del despota sanguinario, ereditata dal secolo precedente risulta problematica. Non è più possibile etichettare Nerone semplicemente come un “mostro” senza colpire, indirettamente, l'istituzione imperiale stessa che il regime intende celebrare.

Come sarà possibile osservare tramite l'analisi dei testi di questo periodo, la retorica del “male” subisce quindi uno spostamento, in cui la condanna morale dell'individuo rimane, ma viene inserita in una cornice che tende a isolare la follia del singolo dalla maestosità della funzione imperiale. Il “male” di Nerone nel Ventennio non è solo un vizio privato, ma diventa un tradimento della missione civilizzatrice di Roma, trasformando il tiranno in una macchia su un passato che deve apparire, per il resto, glorioso e impeccabile. L'indagine su questo cambio di prospettiva richiede un'analisi stratificata, che parta dalle pubblicazioni a ridosso della marcia su Roma fino al pieno consolidamento del regime. Tre fonti, che verranno ora interrogate, segnano le tappe di questa

---

<sup>49</sup> Regio Decreto-Legge 7 gennaio 1929, n. 5, Istituzione del libro unico di Stato per le scuole elementari.

<sup>50</sup> G. Chiosso 2024, *Libro unico di Stato. Il fascismo e l'editoria scolastica*. PreText, pp. 36-41

<sup>51</sup> F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri 2023, *Storia della scuola italiana*, Scholè, Brescia, p. 142

evoluzione, ovvero *l'enciclopedia per ragazzi Il Libro di tutti i Paesi* (1922)<sup>52</sup>, *il Libro Unico di Stato* (1931) *per la IV elementare*<sup>53</sup>, *il corso completo di storia, geografia e cultura fascista* (1938)<sup>54</sup>. In particolare, la prima e l'ultima risultano funzionali a delineare il percorso storiografico che ha condotto allo slittamento interpretativo presente nel *Libro Unico di Stato*, oggetto principale della presente analisi.

La prima di queste, ovvero l'enciclopedia del 1922, appartiene ancora a una fase storiografica di transizione, dove il testo risente della morale liberale ma il dogma del Nerone come “mostro” inizia a cedere sotto il peso di una nuova curiosità scientifica. Il trattamento riservato a Claudio, predecessore di Nerone, è il primo elemento di rilievo. Il testo ammette la sua debolezza caratteriale, eppure opera un netto distinguo tra l'uomo e l'imperatore:

*Ma il nuovo imperatore fu assai debole e lasciò dominare Roma da servi e da quella pessima donna che fu sua moglie Messalina[...]. Non si può tuttavia parlar troppo male dell'epoca di Claudio: egli protesse gli studi, fece compiere opere importanti e le armi romane conquistarono definitivamente la Britannia e la Giudea (Enciclopedia dei Ragazzi 1922, p. 642).*

La grandezza di Roma viene assunta come valore superiore alle miserie personali di chi siede sul trono. Tale impostazione sembra anticipare la visione fascista secondo cui l'Impero è una macchina perfettamente funzionante, indipendentemente dalla qualità dei suoi capi. Per tali ragioni quando il testo introduce la figura di Nerone il linguaggio si fa più asciutto e misurato. Gli aggettivi altisonanti ed enfatici della saggistica ottocentesca spariscono. Il testo evidenzia come per cinque anni il suo governo fu caratterizzato da clemenza e saggezza, riconoscendo una fase iniziale di buon governo. Il sangue arriva dopo e la causa viene identificata in maniera precisa quando si afferma che l'imperatore si è abbandonato alla dissolutezza. Questo termine sposta la colpa sul piano del vizio privato, quasi estetico. In questa lettura Nerone non è cattivo per natura, ma è debole verso i piaceri. Si delinea così la critica fascista al Nerone “greco” e scarsamente virile. Sull'incendio invece avviene la rottura definitiva con la tradizione manualistica. Infatti, il testo afferma:

*Ancora si discute se l'incendio sia da imputare a Nerone o se, ciò non è improbabile, sia stato accidentale (Enciclopedia dei ragazzi 1922, p. 644).*

Il dubbio metodologico serve a ripulire la storia romana macchiata da un'infamia, trasformando questo evento apocalittico in un semplice e sfortunato incidente. L'intento è quello di proteggere l'immagine di Roma come città ordinata e sicura.

---

<sup>52</sup> *Enciclopedia dei Ragazzi* 1922. Dispensa 81 (31 agosto). Milano: Casa Editrice L.F. Cogliati.

<sup>53</sup> R. Paribeni 1931, in A. Zammarchi et al, *Il libro della IV classe elementare: Religione, Storia, Geografia, Aritmetica, Scienze*. La Libreria dello Stato, Roma.

<sup>54</sup> F. Mascialino, G. Assereto, V. Biloni, 1938; *Corso completo di storia, Geografia e cultura fascista, per le scuole secondarie di avviamento professionale*, G. Vannini editore, Brescia

Con il Libro Unico di Stato del 1931 si risponde inoltre a una nuova urgenza: conciliare il mito della potenza imperiale con la sensibilità cattolica dei Patti Lateranensi. Il fascismo deve dimostrare che Roma e la Chiesa sono nate per stare insieme. Il passaggio sulle persecuzioni esalta dunque i martiri:

*Noi li veneriamo col nome di martiri, ossia testimoni, perché col sangue e con la vita resero testimonianza alla verità della dottrina di Gesù (R. Paribeni 1931, pp.135).*

Nerone assume qui una funzione pedagogica negativa. Il regime pertanto isola l'immagine della persona per non sporcare l'aquila imperiale.

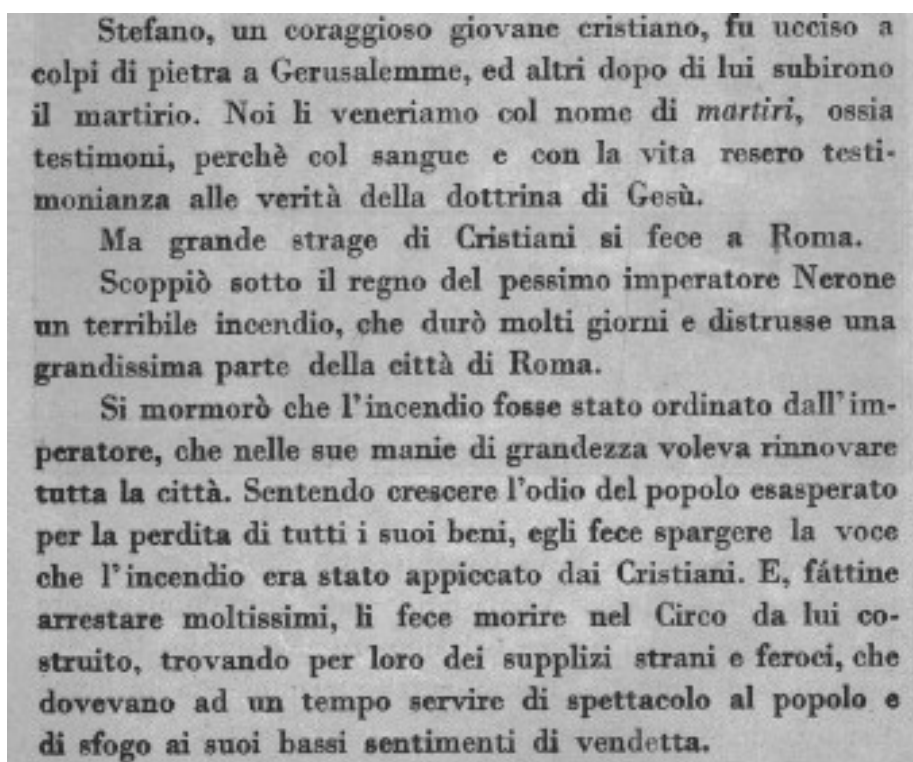


Figura 3: R. Paribeni 1931, p. 133; Brano tratto dal libro della IV elementare relativo al regno di Nerone e alla persecuzione dei cristiani

Come mostra la figura, l'imperatore mostra manie di gloria e volontà di ridisegnare l'assetto urbano della città. Le sue azioni sono pura follia individuale. Egli agisce per vanità personale, non per disegno politico. Il potere assoluto resta legittimo e la colpa non è da additare alla struttura dell'Impero, quanto piuttosto a una biologia difettosa. Il testo pubblicato nel 1931 insiste sulla crudeltà verso i cristiani come sfogo di «bassi sentimenti di vendetta». Una descrizione di questo tipo riduce un atto di Stato a un capriccio psicologico. La narrazione elogia poi Tiberio e Claudio come grandi imperatori. Si crea quindi una linea di continuità positiva che Nerone interrompe solo momentaneamente. Egli resta l'eccezione che conferma la regola della gloria romana. Il fanciullo in questi anni ha la possibilità di imparare che Roma è eterna e saggia e lo Stato fascista ne approfitta per identificarsi con la forza dei Cesari buoni e con la moralità dei martiri, lasciando Nerone nel buio della follia clinica.

Nel panorama dei testi scolastici del Ventennio, l'imposizione di una visione unitaria della storia trova il suo apice nel *Corso completo di storia, geografia e coltura fascista* (1938). Già dal titolo, il manuale esplicita la propria natura di strumento pedagogico orientato: la storia non è più una disciplina autonoma, ma un sottoprodotto della “cultura fascista”, finalizzata alla costruzione di una genealogia politica che culmina nel presente. In questo contesto, il regime opera una selezione strumentale del passato imperiale, elevando Augusto a paradigma dell'uomo di governo. Il parallelismo proposto tra l'imperatore e Mussolini è esplicito e mira a legittimare l'azione del Duce attraverso il prestigio di Roma:

*Governò a lungo e felicemente per 44 anni [...] e riformò tutta la vita politica, sociale, morale dei Romani. Come il Duce oggi nell'Italia fascista volle che il popolo ritornasse a lavorare la terra, dando così nuovo impulso all'agricoltura come ai commerci (F. Mascialino, 1938).*

La retorica fascista utilizza qui la figura di Augusto per nobilitare le politiche autarchiche e la “battaglia del grano”<sup>55</sup>, trasformando l'azione di governo mussoliniana in una riattualizzazione della missione augustea. Il buon imperatore diventa così l'archetipo del “primo cittadino”, una figura che fonde autorità e dedizione al popolo, esattamente come la propaganda descriveva Mussolini. Di fronte a tale glorificazione, la figura di Nerone, ereditata dalla tradizione manualistica ottocentesca come simbolo del “mostro”, pone un paradosso narrativo. Nel manuale del 1938, la sua figura viene confinata in una parentesi marginale, quasi un incidente di percorso nella grandezza imperiale:

*Seguono Caligola, Claudio e Nerone, che godono poco buona fama per le loro stranezze. A Nerone si attribuiscono delitti d'ogni sorta, e perfino — ma non è accertato — il famoso incendio di Roma, del quale egli avrebbe poi gettato la colpa addosso ai Cristiani (F. Mascialino, 1938).*

Questa descrizione è emblematica della nuova “linea” fascista: la cautela storiografica («ma non è accertato») non nasce da un rinnovato spirito critico, ma dalla necessità di non macchiare in modo irreversibile l'istituzione imperiale. Affermare con certezza che Nerone ha dato fuoco a Roma creerebbe un'ombra troppo grande sulla storia dell'Impero che invece si intende presentare come perfetta. Per questo motivo, il manuale preferisce ridurre la responsabilità dell'imperatore, affermando che si tratta solamente di una voce o un fatto non provato. Ciò risulta funzionale a “ripulire” la figura dell'imperatore. Il tiranno non viene più demonizzato con gli aggettivi truculenti dell'Ottocento, ma viene ridotto a un personaggio minore, le cui “stranezze” ne hanno compromesso la fama. In questo modo, il “Male” viene isolato dal sistema: la degenerazione rimane un fatto privato, circoscritto alla biografia del singolo, lasciando intatta l'aura di sacralità che circonda la storia di Roma, ora funzionale alla glorificazione dello Stato fascista.

---

<sup>55</sup> Cfr. F. Mascialino et al., 1938; *Corso completo di storia, Geografia e coltura fascista, per le scuole secondarie di avviamento professionale*, G. Vannini editore, Brescia

In questa lettura, l'analisi delle narrazioni, se letta attraverso le lenti teoriche di Jörn Rüsen, rivela come il fascismo operi una precisa «funzione orientativa» della memoria storica, finalizzata a legittimare il presente e a proiettare la propria ideologia in una dimensione di eternità<sup>56</sup>. Il regime non interroga il passato alla ricerca di una verità storiografica, bensì manipola la figura di Nerone per trasformarla in un elemento di disturbo da neutralizzare. Si tratta di un'anomalia biografica che non deve incrinare la percezione della continuità e della solidità della missione di Roma. L'obiettivo della propaganda manualistica non è più la condanna morale del vizio privato, quanto piuttosto l'esaltazione di un modello di cittadino antitetico al disordine neroniano: un individuo disciplinato, gerarchico e totalmente integrato nei ranghi dello Stato. Come suggerito da Ivo Mattozzi, ci si trova di fronte a quello che può essere definito un «rituale canonico della storia»<sup>57</sup>, in cui il manuale cessa di essere strumento di ricerca critica per trasformarsi in un contenitore di verità preconfezionate, destinate alla socializzazione politica delle nuove generazioni. In questo processo, gli autori operano una selezione chirurgica dei documenti e dei fatti non per rigore scientifico, ma per preservare l'integrità di un passato impeccabile, unico fondamento capace di giustificare, con la forza del mito, l'autoritarismo contemporaneo.

È possibile notare come anche l'impaginazione dei manuali cambia drasticamente rispetto all'Ottocento, diventando più dinamica e curata per affascinare lo studente. L'uso delle immagini segue una struttura molto rigida. Nei libri di testo ufficiali, come il Libro Unico, le immagini di Nerone scompaiono quasi del tutto. Si preferisce dare spazio a raffigurazioni maestose di Augusto o Giulio Cesare, o a imponenti architetture romane, usate come strumento di fascinazione estetica per legare la grandezza di Roma a quella di Mussolini, a conferma dell'idea secondo cui mostrare Nerone avrebbe “sporcato” l'immagine perfetta dell'Impero che il regime voleva celebrare. Raffigurazioni più crude, come il suicidio di Nerone, compaiono solo in opere diverse dai manuali, come l'Enciclopedia dei Ragazzi nel 1922. Questo perché tali volumi avevano uno scopo più narrativo e meno direttamente politico dei libri di testo, dove invece ogni centimetro della pagina risultava funzionale alla propaganda.

### 2.3 L'eclissi del tiranno nel dopoguerra

Il crollo del regime fascista e la fine del secondo conflitto mondiale segnano per la scuola italiana l'inizio di una fase di importante ricostruzione intellettuale e morale. Dopo il 1945, la scuola si trova investita del compito cruciale di rimuovere ogni sedimento dell'ideologia del Ventennio, con

---

<sup>56</sup> J. Rüsen, “investigacion y opinion”: *El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia.*” *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 12 (aprile 1997), p. 91.

<sup>57</sup> I. Mattozzi 1978, “contro il manuale storico come ricerca” in «Note e discussioni», p. 79

un'operazione di liberazione della cultura da visioni ristrette e distorte, che avevano messo il sapere al servizio della propaganda<sup>58</sup>. Non si tratta più di una semplice correzione superficiale dei testi, ma di un nuovo modo di intendere la conoscenza. La disciplina storica abbandona la celebrazione di individualità isolate, siano esse eroiche o nefaste, per configurarsi come analisi sistemica dell'evoluzione sociale, economica e civile delle collettività.

La trasformazione è dovuta principalmente al nuovo quadro normativo. Con l'introduzione dei programmi scolastici del 1955, i programmi Ermini<sup>59</sup>, lo Stato definisce una nuova missione per l'istruzione primaria, centrata sulla storia intesa come cammino della civiltà. L'obiettivo è ora quello di fornire ai giovani gli strumenti critici necessari per partecipare in modo consapevole e attivo alla vita della società democratica, non più alimentare un sentimento nazionale militarizzato. L'immagine del cattivo tiranno antico cambia. Se prima Nerone era ritratto come un mostro leggendario o un generale incapace, nei libri del dopoguerra subisce una significativa marginalizzazione. Il centro di gravità della narrazione si sposta progressivamente dalla dimensione biografica del monarca al contesto socio-religioso delle origini cristiane. La storia non è più intesa come una sequenza di biografie eccezionali, ma come un percorso collettivo verso la libertà e la democrazia.

Con Armando Saitta e la casa editrice La Nuova Italia<sup>60</sup> si assiste ad un radicale rinnovamento metodologico. L'autore trasforma il modo di raccontare il passato distanziandosi dalla tendente narrazione dei grandi mutamenti storici, attraverso la condotta individuale di chi regnava in un determinato periodo storico. Inizia a prevalere un'idea di narrazione non più limitata a colpe personali o abitudini poco dignitose dei sovrani. La storia deve piuttosto essere intesa come lo studio delle strutture politiche e sociali che muovono i popoli. I residui ideologici della manualistica subiscono una profonda revisione critica. In particolare, decade quel paradigma interpretativo che strumentalizzava il contrasto tra la fragilità monarchica e la grandezza statale per dare risalto ai valori di ordine e disciplina del Ventennio. Dopo la guerra si sceglie di descrivere Nerone con più sobrietà e spesso si preferisce dare meno spazio a figure come questa, ritagliandone di più per i processi collettivi. Il fallimento dell'imperatore non viene più spiegato con la mancanza di carattere o spirito guerriero, ma come lo scontro tra il potere centrale e le altre istituzioni, come l'esercito e i gruppi dirigenti. Il tiranno diventa così un problema politico da studiare, all'interno di una storia che privilegia lo sviluppo dei popoli rispetto alle vicende dei singoli re. Questa nuova sobrietà didattica

---

<sup>58</sup> Cfr. M. M. Rabà 2023, *Un manuale di storia per la «nuova Italia». Armando Saitta e Il cammino umano; Cultura e organizzazione : Armando Saitta e la storiografia italiana del secondo Novecento*, Viella, p. 45

<sup>59</sup> Ministero della Pubblica Istruzione (1955), *Programmi didattici per la scuola primaria* (D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503), Roma.

<sup>60</sup> A. Saitta 1952-1954, *“Il cammino umano. Corso di storia ad uso dei licei”*, 3 Voll, La Nuova Italia, Firenze

pare auspicare a formare un cittadino capace di ragionare sulle strutture del potere anziché subirne il fascino o il terrore.

L'analisi delle fonti permette di osservare concretamente come la figura di Nerone cambi nel dopoguerra, attraverso l'esame di tre testi significativi pubblicati tra il 1948 e il 1967. Il percorso parte dalla quasi totale cancellazione del personaggio e arriva alla sua trasformazione in un problema politico e sociale. Il sussidiario del 1948 per la classe terza elementare<sup>61</sup>, rappresenta un caso particolare della ricostruzione scolastica.

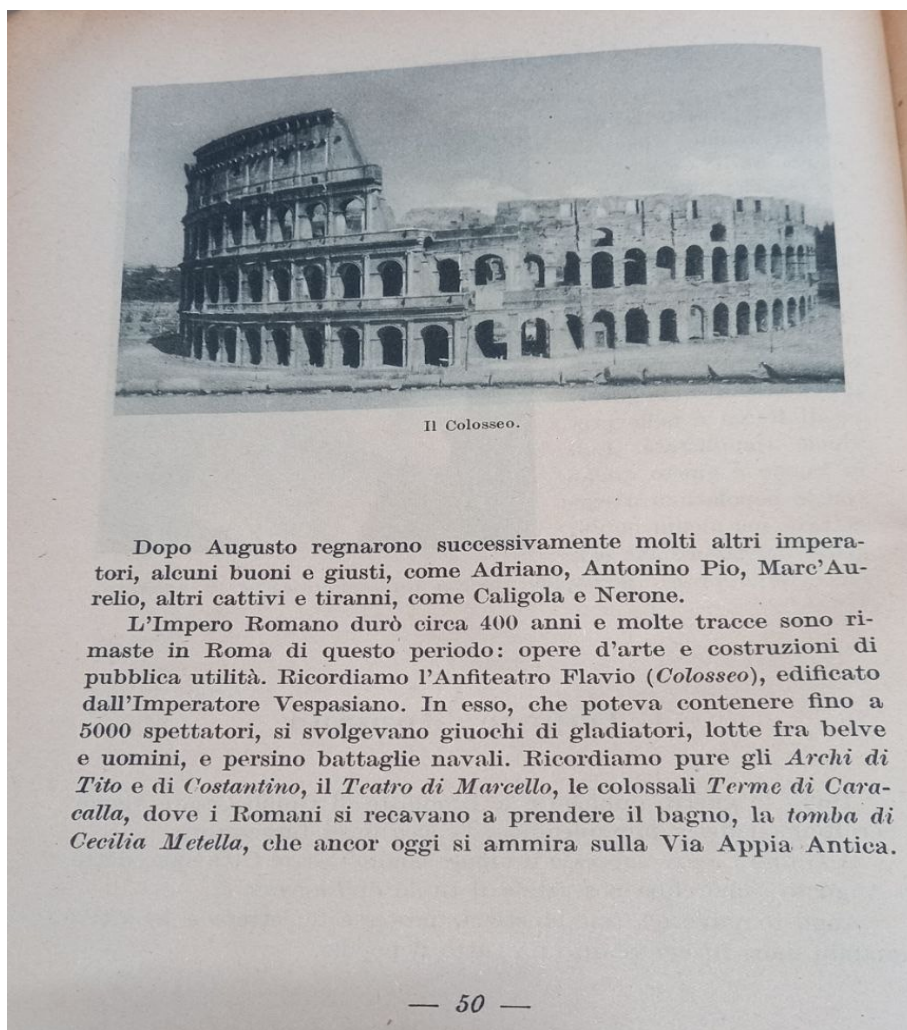


Figura 4: Adriana Enriques 1948, p. 50; Estratto del sussidiario per la terza elementare, in cui Nerone viene solamente citato

Come è possibile osservare dall'immagine qui riportata, il manuale liquida il periodo imperiale con poche parole:

*Dopo Augusto regnarono successivamente molti altri imperatori, alcuni buoni e giusti, come Adriano, Antonino Pio, Marc'Aurelio, altri cattivi e tiranni, come Caligola e Nerone (Adriana Enriques 1948).*

<sup>61</sup> A. Enriques 1948, *Il libro sussidiario di grammatica, storia e geografia, aritmetica e geometria, scienze naturali e religione. Ad uso della classe terza elementare*, Zanichelli editore, Bologna.

Nerone viene citato solo per essere inserito in un elenco ed è etichettato sbrigativamente come un tiranno. Tale scelta narrativa segna una cesura netta nel discorso storiografico del manuale, che abbandona la focalizzazione sui profili biografici per privilegiare la descrizione delle opere pubbliche e dell'urbanistica romana. Si nota una precisa scelta in cui si accenna alla cattiveria di tale imperatore, accompagnato da Caligola, altra figura emblematica tra i personaggi negativi di Roma, ma non si dà spazio ai crimini commessi. L'attenzione si sposta, piuttosto, sull'eredità materiale dell'Impero, privilegiando la celebrazione dei monumenti e delle testimonianze architettoniche ancora oggi tangibili. La scuola preferisce evitare il racconto del male e della violenza a ridosso della fine della guerra e così decide di valorizzare il patrimonio artistico e la stabilità delle costruzioni. Una scelta di questo tipo serve a dare normalità ai bambini dopo la propaganda fascista. L'attenzione si sposta quindi dai “mostri” del passato alla grandezza della civiltà che sopravvive. Il sussidiario per la classe terza elementare del 1967, intitolato “Riuscirai”<sup>62</sup>, segna una rottura rispetto alla tradizione. Tale rottura si può notare attraverso una voluta omissione, non attraverso una narrazione dettagliata di Nerone, preferendo una linea di assoluta sobrietà. Il testo esplicita chiaramente il nuovo orizzonte valoriale:

*La storia ci ricorda imperatori dai nomi famosi: Caligola, Nerone, Tito, Traiano, Marco Aurelio, Costantino, Teodosio. Tutti miravano ad opere di conquista e di civilizzazione, ma non tutti seppero rispettare principi di giustizia e di libertà (A. Rocca, 1967 p. 82).*

La citazione riportata «Tutti miravano ad opere di conquista e di civilizzazione, ma non tutti seppero rispettare principi di giustizia e di libertà» è emblematica: Nerone viene inserito in un elenco di nomi illustri senza che gli venga dedicato alcuno spazio descrittivo specifico. Questa scelta storiografica appare deliberatamente vaga. L'autore non sente infatti il bisogno di etichettare il singolo sovrano come “buono” o “cattivo”, ma sposta il metro di giudizio su un piano astratto e democratico (giustizia e libertà).

In questo senso, l'assenza di un racconto biografico su Nerone è, in realtà, la sua massima sconfitta come figura storica: il “mostro” neroniano, che per decenni ha dominato l'immaginario scolastico, perde ogni attrattiva. Il manuale del 1967 non lo condanna perché non ha più interesse a farlo; preferisce liquidarlo come una variabile all'interno di un sistema imperiale di cui si scelgono di celebrare solo i lineamenti generali (la conquista, la civiltà). È una forma di “de-mitizzazione” che avviene per sottrazione. Di fatti, eliminando il racconto del male, si elimina anche la necessità di educare attraverso la paura.

---

<sup>62</sup> A. Rocca, 1967, *Riuscirai. Sussidiario per le scuole elementari, classe terza*, Società Editrice Internazionale, Torino

Nel medesimo anno, viene pubblicato anche un libro<sup>63</sup>, che riflette invece il cambiamento verso una storia economica e sociale. La presente analisi intende mostrare un ulteriore approfondimento riguardo a come venisse percepito un personaggio del calibro di Nerone, anche tramite una prospettiva diversa da quella dei sussidiari elementari. L'autore non intende mostrare la pazzia del singolo come causa principale degli eventi, ma si guarda al funzionamento dell'intera società. In quegli anni il potere era in mano ai militari, i quali rivendicavano il ruolo di reali padroni di Roma. Il manuale spiega poi la caduta dell'imperatore con una profonda analisi. Il movimento dei soldati era una:

*Sana reazione contro la degenerata "tirannide" di Nerone, contro la sua scandalosa vita privata di despota orientale, contro la sua negligenza d'ogni dovere civile e militare, contro la sua aperta simpatia verso tutto ciò che non era romano (M. Rostovzev, 1967).*

È possibile osservare un cambio di prospettiva. Nerone viene condannato in quanto incarnazione di un dispotismo di stampo ellenistico. Egli subordina la legalità ai propri impulsi personali, trascura i doveri verso lo Stato e l'esercito. In un approccio di questo tipo si percepisce la volontà di educare alla democrazia; il fallimento di Nerone non è più ascrivibile a un'intrinseca mostruosità morale, bensì alla rottura del patto di fiducia tra il vertice dell'autorità e le istituzioni civili. L'espressione «sana reazione», suggerisce che la ribellione fosse un atto politico necessario per salvare le istituzioni. Si concretizza l'impianto teorico di Saitta<sup>64</sup>, secondo cui il tiranno non è più il protagonista assoluto, ma diventa lo strumento per capire come reagiscono società e opinione pubblica. La storia è composta dai movimenti delle classi sociali e delle istituzioni e il sistema reagisce contro un leader incosciente.

Nel passaggio all'epoca democratica, l'impostazione grafica dei manuali analizzati in questa epoca, subisce un'ulteriore trasformazione, orientandosi verso una maggiore chiarezza e semplicità. Le immagini di Nerone continuano a mancare. Tuttavia, a differenza del periodo fascista, questo vuoto non serve a nascondere un "errore", ma a spostare l'attenzione sui monumenti della civiltà romana. Foto del Colosseo o dei Fori non sono più usate per affascinare il bambino con la "potenza" del regime, ma come prove storiche della grandezza del passato, svincolate dal culto del capo. L'impaginazione dei manuali nel dopoguerra concede maggiore respiro al testo, con descrizioni notevolmente meno dense rispetto al passato. L'innovazione più evidente si nota però nel linguaggio adottato, per cui le descrizioni, in particolare per personaggi negativi come Nerone, abbandonano i toni carichi di odio o le definizioni mostruose per diventare molto più semplici e adatte all'età del

---

<sup>63</sup> M. I. Rostovzev 1967, *Storia economica e sociale dell'Impero Romano*, prefazione di G. De Sanctis, La nuova Italia, Firenze

<sup>64</sup> M. M. Rabà 2023, *Un manuale di storia per la «nuova Italia». Armando Saitta e Il cammino umano; Cultura e organizzazione : Armando Saitta e la storiografia italiana del secondo Novecento*, Viella

bambino. L'obiettivo non è più spaventare l'alunno o esaltare il tiranno, ma spiegare i fatti storici con un registro chiaro, che permetta una prima comprensione, libera da ideologie.

In conclusione, il percorso analizzato evidenzia come il dopoguerra italiano abbia progressivamente “smilitarizzato” l'immaginario storico, mettendo da parte la retorica del mito per un approccio al passato più concreto e meno sacro. Il passaggio dal silenzio rassicurante del 1948 alla deliberata sobrietà democratica del 1967 segna un cambiamento di rotta profondo in cui la figura di Nerone perde la sua carica eversiva e la sua funzione “terrorizzante”, trasformandosi da minaccia profonda a semplice errore storico, o addirittura sbiadendo fino a divenire un'ombra quasi invisibile all'interno di una narrazione che mette al centro le istituzioni e i diritti.

Seguendo le riflessioni di Jörn Rüsen sulla «funzione orientativa» della memoria storica<sup>65</sup>, si osserva come il manuale smetta di costruire un'identità chiusa e militante per tentare, pur con le sue lentezze, di sviluppare una «competenza interpretativa»<sup>66</sup>. Tale transizione rimanda alla «coscienza storica»<sup>67</sup>, in cui è compito dello studente collegare il passato al presente in modo razionale. L'eclissi della figura univoca del tiranno apre così la strada alla «pluriprospektività»<sup>68</sup>. Si permette in tal modo di osservare il potere non più attraverso una singolare lente morale, bensì come una rete complessa di interazioni tra attori sociali e istituzionali.

Questo processo di decostruzione richiama direttamente la riflessione di Antonio Brusa sulla necessità di fornire agli studenti una «cassetta degli attrezzi» per l'alfabetizzazione storica<sup>69</sup>. Le analisi mostrano come il racconto degli scandali e dei dettagli biografici lasci il posto a una storia attenta alle strutture. La caduta di Nerone non viene più usata per formulare un giudizio morale, ma si trasforma in uno strumento di riflessione storica. Esaminando le cause della crisi del potere, si comprende meglio l'importanza delle istituzioni e della partecipazione civile. In questa prospettiva, educare alla democrazia significa trasformare il tiranno da figura suggestiva a oggetto di analisi critica.

---

<sup>65</sup> J. Rüsen, “investigacion y opinion”: El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia.” *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 12 (aprile 1997), p. 91.

<sup>66</sup> Ivi p. 82

<sup>67</sup> Ivi pp. 80-81

<sup>68</sup> Ivi pp. 89-90

<sup>69</sup> A. Brusa 2021, *Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica*, in «Dimensioni e problemi della ricerca storica», p. 183, Sapienza Università Editrice, Roma

### Cap. 3

## IL NEMICO COLLETTIVO – LA RAPPRESENTAZIONE DELLE POPOLAZIONI BARBARICHE TRA RAZZISMO E STORIOGRAFIA

Un altro tema rilevante per lo studio della rappresentazione del male nella manualistica scolastica è la descrizione del “mondo barbarico” e del suo ruolo nella lunga fase di trasformazione che ha portato alla caduta dell’Impero Romano d'occidente nel 476 d.C. Nel capitolo precedente emergeva la rilevanza della condotta del singolo, privilegiando la descrizione della follia e dei vizi individuali. Ora l’idea di retorica del male non evidenzia più un fatto privato o una patologia del potere, ma si sposta dal singolo sovrano a un intero gruppo umano, quello dei cosiddetti Barbari. Di conseguenza la colpa passa da individuale a collettiva. Non è più necessario spiegare la morale di un uomo solo, occorre definire l’alterità di intere popolazioni, che diventano il polo opposto della civiltà. Il racconto si trasforma in un confronto tra sistemi ideologici antagonisti, dove la figura del “diverso” non è più confinata alla dimensione dell'irregolarità individuale, per configurarsi come una vera e propria minaccia antropologica.

L'analisi che segue intende evidenziare uno scostamento metodologico nel modo in cui la scuola ha costruito l'immagine del nemico, con una focalizzazione su un altro caso di studio, ovvero quello dei barbari, per osservarne l’evoluzione nel corso del tempo. Il manuale opera spesso una semplificazione antropologica di vasta portata. Il “Barbaro” si cristallizza in un archetipo generico all’interno del quale popolazioni eterogenee, tra cui Goti, Unni, Vandali e Longobardi vengono rappresentate ugualmente. Risulta possibile osservare come la complessità di tutte le culture venga cancellata, a favore di una narrazione stereotipata. Questi popoli sono utili a uno scopo narrativo, ovvero quello di fungere da specchio negativo, aiutando così a definire l'identità nazionale. In questo modo, il Barbaro non è solo lo straniero ma colui che non è come noi, colui che rappresenta un confine morale e culturale necessario a stabilire, per contrasto, la superiorità dei propri valori. Questo capitolo si propone di studiare popolazioni diverse, analizzando anche figure mitologiche come Attila, il “flagello di Dio”, personaggio che incarna perfettamente l'idea di una punizione divina che viene dall'esterno e che permette di osservare come il male venga spesso presentato come un evento fatale e inevitabile.

La narrazione scolastica interpreta lo scontro tra Roma e i nuovi arrivati. L'analisi attraverserà nuovamente tre epoche. L'Ottocento, secolo in cui la nazione ha bisogno di modelli netti. Si passerà poi al Ventennio fascista, periodo in cui la scuola esalta la romanità imperiale. Infine, l’attenzione

sarà posta al secondo dopoguerra, per verificare se il rinnovamento pedagogico abbia influenzato il modo di presentare questi popoli, o se la categoria del “Male” sia rimasta un concetto intatto. Per rendere operativa questa indagine, il corpus di fonti sarà articolato su tre livelli: per il periodo liberale si analizzeranno due manuali (uno per le Scuole Normali e uno per le elementari); per il fascismo verranno esaminati tre testi (due per le elementari e uno per la scuola di avviamento professionale); per il dopoguerra l'attenzione si concentrerà su tre sussidiari per la scuola primaria. Centrale diventa la riflessione su come il termine “invasione” sia stato utilizzato per giustificare sentimenti di chiusura o se sia stato progressivamente riletto attraverso lenti più complesse, con una valutazione sull'uso di questa parola come minaccia o come semplice dato demografico. Come nel caso del secondo capitolo, torna utile la tesi di Falk Pingel<sup>70</sup>, per cui si indagherà se la rappresentazione del barbaro sia servita a legittimare la propria forza come necessaria difesa contro una violenza ritenuta invece illegittima. Verranno utilizzati gli strumenti teorici del primo capitolo, come la «cassetta degli attrezzi» di Brusa<sup>71</sup> e il concetto di «pluriprospektività» di Rüsen<sup>72</sup>. Questi concetti risultano essenziali per decostruire la dicotomia tra “Noi” e “Loro”, permettendo di analizzare criticamente le modalità con cui l'istituzione scolastica ha veicolato la percezione dell'alterità. La figura del barbaro si dimostra storicamente densa di valenze simboliche, motivo per cui si è scelto di procedere con tale analisi. Appare interessante rilevare se ancora una volta la realtà dei fatti sia destinata a soccombere dinanzi alle necessità dottrinali del tempo, confermando l'ipotesi secondo cui la narrazione del passato sia subordinata alle specifiche finalità pedagogiche di stampa<sup>73</sup>.

### 3.1 Il barbaro ottocentesco: la minaccia razziale

Per analizzare il modo in cui il mondo barbarico veniva presentato nelle scuole dell'Ottocento, occorre riprendere alcuni concetti generali già accennati nel capitolo precedente. Si è avuto modo di constatare come, per gran parte del secolo, la storia non esisteva come materia autonoma nelle scuole elementari, ma il suo insegnamento era strettamente legato alla formazione del carattere morale del futuro cittadino. Il libro di testo, quindi, non era solo uno strumento didattico, ma un vero e proprio dispositivo di controllo sociale.

---

<sup>70</sup> F. Pingel 2016, *10 domande sui manuali scolastici europei a Falk Pingel*, a cura di V. Guanci, in «Il Bollettino di Clio», n. s., n. 5, aprile 2016, pp. 5

<sup>71</sup> A. Brusa, 2021, *Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica*, in «Dimensioni e problemi della ricerca storica», Sapienza Università Editrice, Roma, p. 183

<sup>72</sup> J. Rüsen, *investigacion y opinion El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia*. Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, n. 12 (aprile 1997) p. 89

<sup>73</sup> Si veda quanto esposto nel primo capitolo a proposito della propaganda nei manuali.

Come osservato attraverso le ricerche di Camilla Weber<sup>74</sup>, i manuali dell'Italia liberale riflettono una rete complessa di interessi che coinvolge editori, autori e istituzioni. È interessante indagare riguardo l'identità dei redattori di tali volumi. Spesso non si trattava di esperti storici, ma scrittori o impiegati dello Stato. Il loro compito era quello di semplificare la storia per renderla comprensibile a studenti che sapevano a malapena leggere. Questi testi sono colmi di riferimenti alla patria e alla religione poiché la storia non aveva come unico scopo quello di informare, bensì anche quello di insegnare ai cittadini come comportarsi, quasi come se si trattasse di un libretto d'istruzioni morali. Al maestro stesso, come evidenziato dalla Weber, si attribuiva una sorta di missione religiosa, per cui doveva insegnare l'amore per la patria come un dovere sacro, con esempi di virtù e, in antitesi, esempi di terribile malvagità. In questo modello educativo, si passa dalla figura del singolo tiranno a quella del “nemico barbaro” per rafforzare il senso di appartenenza alla nazione. Mentre il tiranno risultava funzionale a educare una morale individuale, le popolazioni barbariche diventano utili nel definire i confini della civiltà. In questo secolo, il Barbaro non viene studiato per le sue caratteristiche sociali o culturali, ma viene presentato come l'elemento del caos che distrugge l'ordine romano e cristiano.

Il linguaggio utilizzato dai manuali dell'epoca, come il compendio di De Angeli del 1875<sup>75</sup> o il testo del 1884<sup>76</sup>, evidenzia l'intenzione di sottolineare la ferocia e l'inciviltà di queste “orde”, creando una netta separazione tra il “Noi” (erede della grandezza di Roma) e il “Loro” (il mondo esterno e minaccioso). Nell'Ottocento si inventa un “nemico comune” con l'obiettivo di dimostrare che l'Italia, anche se nata da poco, ha radici antichissime. Tutto ciò suggerisce che l'identità dell'Italia sia sopravvissuta ai secoli di “furia barbarica” e di dominazione straniera proprio grazie alla forza della sua cultura e alla funzione mediatrice della religione, elementi che hanno permesso di conservare la civiltà latina fino al Risorgimento. In questo modo, l'insegnamento della storia rispondeva al compito primario di legittimare il presente attraverso una genealogia di resistenza culturale. Questa costruzione del “nemico barbaro” affonda le sue radici in quella che la storiografia moderna definisce come una visione marcatamente nazionalista. Come evidenziato in “Tempi Barbarici”<sup>77</sup>, l'interpretazione dell'alto medioevo si è basata per lungo tempo su schemi ottocenteschi che proiettavano sul passato le pulsioni e le esigenze dei nascenti Stati nazionali. In questo contesto,

---

<sup>74</sup> C. Weber 2015, *I libri scolastici per l'insegnamento della storia nell'Italia liberale*, Mélanges de l'École française de Rome - Italie et Méditerranée modernes et contemporaines, 127-2 2015 (online) URL: <https://journals.openedition.org/mefrim/2276#tocto1n1>

<sup>75</sup> F. De Angeli 1875, *Compendio di Storia Patria per biografie secondo i programmi ministeriali per le scuole normali e magistrali*, Francesco Vallardi, Milano

<sup>76</sup> S. Pacini 1884, *Piccola storia d'Italia per i fanciulli delle scuole elementari. Parte prima: Cento racconti di storia romana*, terza edizione riveduta e corretta da G. Rigutini, Felice Paggi Libraio-Editore, Firenze.

<sup>77</sup> S. Gasparri, C. La Rocca 2012, *Tempi Barbarici, l'Europa occidentale tra Europa e Medioevo(300-900)*, Carocci Editori, Roma pp. 12-13

le cosiddette «migrazioni dei popoli» (Völkerwanderungen) venivano rilette dalla storiografia di lingua romanza (francese e italiana in primis) esclusivamente come «invasioni barbariche», trasformando un fenomeno complesso in un evento catastrofico. Come riporta l'autore del libro:

*La diversità di definizioni( migrazioni/ invasioni), non deve ingannare: nello schema ottocentesco, in entrambi i casi gli spostamenti in massa di popoli erano un dato fondamentale, con una differenza: mentre per la storiografia di lingua tedesca il fattore storico principale era proprio l'irruzione dei deutsche Stamme(le tribù tedesche) nel cuore del mondo romano, per quella di lingua romanza l'elemento forte erano invece le invasioni e la distruzione della civiltà antica che le migrazioni avrebbero portato con sé (S. Gasparri 2012, p. 13).*

Questo scontro terminologico dimostra che la manualistica italiana dell'Ottocento non si limitava a narrare i fatti, ma creava un'identità nazionale “difensiva”. Definire questi spostamenti come «invasioni» serviva a dipingere il barbaro come un puro distruttore. In questo modo, un complesso fenomeno migratorio veniva trasformato in un trauma collettivo, utile a unire gli italiani nel sentimento di appartenenza a una stirpe latina vittima dello straniero.

Analogamente a quanto riscontrato nella ricezione storiografica di Nerone, risulta significativo esaminare la mediazione didattica del “mondo barbarico” rivolta alla formazione dei futuri docenti. Nel manuale di De Angeli (1875), destinato alle Scuole Normali, le invasioni non sono oggetto di una disamina neutrale, bensì trasfigurate in un racconto a forte valenza epico-pedagogica. Nel capitolo precedente il male era rappresentato dai vizi privati del tiranno, qui esso assume una dimensione collettiva e antropologica, in cui l'intera popolazione Unna viene presentata come un'entità estranea alla natura umana. L'autore non si limita a descrivere un conflitto politico o territoriale, ma descrive gli invasori come esseri spaventosi, per esaltare invece la superiorità della civiltà cristiana ed europea. Si legge infatti:

*Pericolo ben più grave venne dagli Unni d'origine mongolica che per loro ferocia e deformità furono al primo apparire in Europa ritenuti di razza infernale [...] sottomettendo tutte le popolazioni che incontravano nella loro marcia devastatrice (De Angeli 1875, p. 67).*

In questo passaggio, l'autore compie un'operazione di “disumanizzazione dell'altro”. L'uso di termini come «ferocia», «deformità» e soprattutto l'aggettivo «infernale» trasformano il dato storico in un elemento mitologico. Il futuro maestro viene istruito a percepire il barbaro non come un soggetto storico con le proprie ragioni, ma come un “flagello metafisico”. Il loro aspetto serve a mostrare questa popolazione come diversa per natura e non si lascia spazio a una possibile integrazione. Il racconto si sposta poi sulla figura di Attila, il quale viene presentato come la mente politica capace di dare una direzione a questa furia distruttrice:

*[...] finché non sorse Attila il flagello di Dio un barbaro che abbracciava collo sguardo il mondo intero e sapeva valutar al giusto la decadenza dell'Impero Romano (De Angeli 1875, p. 68).*

L'espressione «flagello di Dio» era funzionale a veicolare l'idea che Attila non fosse solamente un nemico, ma una punizione divina necessaria per castigare la “decadenza” di Roma. In questo estratto si può comprendere come il Barbaro rappresenti un pericolo non solo per la sua ferocia, ma per la sua capacità di riconoscere i punti deboli di un impero che sta crollando. Degno di nota è anche il riferimento al sorgere di Venezia, presentata come conseguenza della fuga dalle devastazioni di Aquileia:

*La primavera seguente Attila sceso in Italia per le Alpi Giulie assediò Aquileja che oppose una resistenza degna dei bei tempi di Roma Finalmente fu presa d'assalto e distrutta la popolazione passata a fil di spada I fuggitivi ripararono nelle isolette della laguna veneta ove poi sorse Venezia (De Angeli 1875, p. 68).*

Il manuale cerca di rintracciare un germe di italianità in questo passaggio (la nascita di una città simbolo), persino nel momento più buio delle invasioni. Il manuale di De Angeli dimostra quindi di non raccontare solo il passato, ma offre ai futuri maestri una guida per difendere i valori morali. Il Barbaro è utile a ricordare che la civiltà è un bene fragile e prezioso, una conquista importante che unita alla fede e al rispetto verso le istituzioni civili, permette di non cadere nel caos delle barbarie.

Mentre il compendio di Storia Patria per i maestri spiega la teoria, l'opera di Pacini(1884), indirizzata ai bambini, punta sulle emozioni forti. Qui la complessità della “decadenza romana” viene abbandonata, prediligendo invece immagini dell'orrore, con l'idea di spaventare i piccoli alunni e colpire subito la loro fantasia. Nel libro del 1884, gli Unni non vengono dipinti come semplici soldati nemici, ma come vere e proprie bestie. Così facendo, si creava una separazione totale tra le persone civili e questi “mostri”, non considerabili umani o degni di storia. Il testo introduce gli Unni con toni che lasciano poco spazio all'interpretazione storica, puntando direttamente all'orrore:

*Tanto nella figura, che nel modo di vivere, parevano più bestie che uomini. Avevano l'occhio truce, e neppure un pelo di barba in viso; perché appena nati glielo conciavano con un ferro rovente, per farli parere più orribili in guerra.(S. Pacini 1884, p. 87).*

Questa descrizione rivela una strategia educativa ben precisa, in cui la bruttezza fisica, descritta in modo quasi esagerato e mostruoso, risulta funzionale a sottolineare l'idea di una corruzione morale intrinseca.

### Gli Unni.

L'anno 378 dell'era volgare, in cui morì l'imperatore Valentiniano, erano venuti d'Asia in Europa i popoli più selvaggi che si vedessero mai, e si chiamavano Unni. Tanto nella figura, che nel modo di vivere, parevano più bestie che uomini. Avevano l'occhio truce, e neppure un pelo di barba in viso; perchè appena nati glielo conciarono con un ferro rovente, per farli parere più orribili in guerra.

Passavano la vita a cavallo, vestivano di pelli messe in dosso alla peggio e si cibavano di qualunque carnaccia, che facevano macerare tenendola sotto la sella; e a quel modo la mangiavano. Combattevano mandando urli spaventosi, e rapidi come il baleno assalivano e si ritiravano avventando frecce. Da vicino combattevano colla scimitarra da una mano, e nell'altra avevano un laccio, col quale accalappiavano il nemico.

Figura 5: S. Pacini 1884, p. 87; Breve descrizione storica degli Unni

Mentre lo Stato ambiva alla formazione di cittadini italiani ordinati e disciplinati, il Barbaro veniva dipinto come il loro esatto opposto, quindi un essere caotico che si ferisce da solo per sembrare più spaventoso. L'identità dell'Italia unita si costruisce tramite il disprezzo verso un "nemico" che mangia carne cruda e combatte urlando in modo bestiale. Il manuale fa utilizzo della paura per tracciare un confine netto, dove da una parte si trova la civiltà, capace di controllare i propri impulsi, dall'altra il mondo barbarico, etichettato come pura ferocia priva di ragione e umanità. Il ritratto di Attila segue questa logica di demonizzazione, elevando il capo barbaro a simbolo del terrore eterno:

*Nessuno oggi può rammentare Attila, senza provare un sentimento di terrore; eppure sono da 1400 anni che è morto! Basta dire che gli è rimasto il soprannome di Flagello di Dio! (S. Pacini 1884, p. 88).*

Mentre per il docente il soprannome di "Flagello" rendeva necessaria una riflessione sulla punizione divina e sulla consapevolezza politica del nemico, per il bambino esso è solo l'etichetta di un mostro invincibile che ha lo scopo di incutere timore.

Il ritratto fisico del re degli Unni segue la volontà dell'autore di dipingere le popolazioni barbariche in modo disumano. Attila viene descritto come un uomo «tarchiato della persona e nerboruto», con una «testa grossa sproporzionata» e un «naso schiacciato». Questa scelta lessicale non ha fini storici, ma serve a costruire un'immagine di mostruosità fisica che rispecchi quella morale. Gli «occhi piccini, infossati, che gli giravano intorno facendo paura» contribuiscono a descrivere quello che pare un predatore, senza alcuna traccia di nobiltà o dignità regale.

### Attila flagello di Dio.

Nessuno oggi può rammentare Attila, senza provare un sentimento di terrore; eppure sono da 1400 anni che è morto! Basta dire che gli è rimasto il soprannome di *Flagello di Dio*!

Sentiamo il ritratto che ne fanno i suoi contemporanei. Tarchiato della persona e nerboruto, la testa grossa sproporzionata, il naso schiacciato, nero di carnagione, un par d'occhi piccini, infossati, che gli giravano intorno facendo paura: « Per dove passo io, diceva, non mette più erba; » e portava per tutto la disperazione e la morte. I suoi dominii si stendevano dal Baltico al Danubio, per un verso; e dall'altro, dal Volga al Reno: in armi teneva sempre 700 mila soldati.

Questo grande ammazzatore di uomini prima devastò l'impero d'Oriente; e poi andò nella Gallia. Era allora primo generale dell'imperatore d'Occidente o dell'Impero Romano, come si dice più spesso, Ezio, che per valore e bravura in guerra non la cedeva a nessuno. Andò esso contro Attila, e trovatolo a Châlons, lo ruppe e lo mise in fuga. La battaglia fu la più micidiale che si ricordi mai: dicono che fra qua e là ve ne morissero 300 mila.

Attila rifece presto l'esercito e venne direttamente in Italia, nella primavera del 452. La prima città che prese fu Aquileia, in cima dell'Adriatico, e la distrusse non lasciando pietra sopra a pietra; poi si avanzò nei paesi lungo il Po, menando per tutto strage e rovina. Giunto a Peschiera, voleva piegare verso mezzogiorno e andare a Roma; quando l'andò a trovare San Leone papa, vecchio venerato da tutti per le molte e grandi virtù che aveva. Si crederebbe? L'Unno feroce, che era il terrore del mondo, restò ammansito dall'aspetto venerando, e dalle parole di quel santo vecchio, e partì d'Italia. Giunto al suo campo, che pare fosse nelle vicinanze d'Austerlitz, in Austria, morì d'un trabocco di sangue.

Figura 6: S. Pacini 1884, p. 88; Descrizione della figura di Attila e delle sue campagne militari

Tutto si risolve quando il Papa lo affronta:

*L'Unno feroce, che era il terrore del mondo, restò ammansito dall'aspetto venerando, e dalle parole di quel santo vecchio, e partì d'Italia.* (S. Pacini 1884, p.88).

L'incontro tra Attila e San Leone mostra la vittoria della fede sulla forza bruta. In questo punto del racconto, la violenza dell'invasore si arrende davanti alla forza dello spirito, dimostrando il primato della morale sulla violenza fisica. Seguendo il pensiero di Rüsen<sup>78</sup>, questo episodio funge da potente strumento di «orientamento». Il bambino, infatti, viene privato della possibilità di cogliere le complesse dinamiche storiografiche dietro ai fenomeni migratori; al contrario, è indotto ad apprendere che la salvaguardia della patria e della fede costituisce un imperativo etico di portata universale, che va oltre l'utilizzo delle armi. Il Papa viene presentato come il vero difensore della nazione. Il Barbaro, dunque, non è solo un nemico da sconfiggere, ma un termine di paragone necessario a definire la superiorità dei valori civili e cristiani su cui poggiava il progetto politico dell'Italia post-unitaria.

Sotto il profilo tecnico, l'analisi dell'impaginazione dei manuali di De Angeli e Pacini conferma l'impostazione dogmatica di quest'epoca. Le pagine si presentano come blocchi densi di

<sup>78</sup> Rüsen, Jörn 1997. *Investigación y opinión: El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia*. Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, n. 12 (aprile 1997), p.91

testo, dove la lunghezza delle descrizioni pare essere funzionale al travolgere la mente dell'alunno con dettagli terrificanti. Non si tratta di un testo finalizzato alla ricerca, ma di uno strumento educativo che utilizza un linguaggio molto aggressivo per compensare la mancanza di illustrazioni.

Tale assenza di illustrazioni frequenti (tipiche della manualistica più tarda), determina un linguaggio che intende farsi "visivo" attraverso l'insulto e la deformazione. Lo confermano l'utilizzo di aggettivi come «infernale», «feroce» o «deforme», che non hanno una valenza scientifica, ma servono a costruire un'immagine mentale d'impatto che sostituisce la prova documentaria. La rigida impostazione grafica riduce la storia a uno scontro frontale tra la luce della civiltà e l'ombra di un'alterità disumanizzata.

### **3.2 L'invasore strumentale fascista: la decadenza morale interna**

Mentre nel capitolo precedente si è potuto osservare come il fascismo abbia dovuto descrivere con attenzione la figura del dittatore per non rovinare il mito dell'antica Roma, il trattamento riservato ai Barbari segue una logica diversa ma collegata. Durante il Ventennio, l'alterità storica cessa di essere esclusivamente il simbolo del "male" opposto al "buon cittadino", come si insegnava nell'Ottocento, ma diventa il mezzo fondamentale per dimostrare che la "razza" e la cultura latina sono superiori a tutte le altre.

Come suggerito dagli studi di Maria Cristina Morandini<sup>79</sup>, durante il Ventennio il dispositivo scolastico ha operato una trasformazione radicale della funzione educativa, elevando libri di testo e quaderni a veri e propri «veicoli di propaganda ideologica». In questo quadro, la narrazione storica perde la sua finalità meramente informativa, per creare una sorta di gerarchia tra i vari popoli. Se l'educazione liberale ambiva alla formazione di un cittadino ordinato, quella fascista mira alla formazione di un individuo consapevole di appartenere a una civiltà destinata a guidare le altre.

Il Barbaro subisce in questo modo un mutamento semantico. Non si tratta più solamente del "mostro" che spaventa i bambini, ma diventa colui che di fronte alla grandezza di Roma, deve necessariamente "incantarsi", o essere allontanato per evitare che "sporchi" la purezza del sangue e della cultura italiana. Ecco quindi come la scuola fascista ha raccontato due storie parallele: da una parte propone la celebrazione della nazione italiana come potenza eterna in grado di vincere grazie alla sua cultura; dall'altra condanna ogni invasione straniera, descrivendola come un insulto alla bellezza del nostro Paese. Questa strategia di celebrazione e condanna non è affidata soltanto alla parola scritta, ma si riflette con forza nell'impostazione grafica complessiva dei volumi. Se i manuali dell'Ottocento apparivano visivamente densi e monotoni, la manualistica del Ventennio compie un

---

<sup>79</sup> M.C. Morandini 2019; *I quaderni di epoca fascista veicolo di propaganda ideologica e strumento didattico: il fondo della scuola elementare Parini di Torino (1938-1942)*. *Historia y Memoria de la Educación* 10 (2019); pp. 383-408

salto di qualità nella struttura della pagina, che diventa molto più dinamica e studiata per catturare l'attenzione del fanciullo. Lo spazio bianco non è casuale, ma serve a dare risalto ai titoli solenni e a creare una gerarchia visiva che mette al centro il concetto di "grandezza". Le immagini selezionate si concentrano sulle opere pubbliche e architettoniche, utilizzate come strumenti di fascinazione estetica, come il Mausoleo di Teodorico, presente in tutte e tre le opere analizzate nel presente paragrafo. La scelta di questo monumento in particolare diventa la prova visiva di come il prestigio romano avesse conquistato l'invasore, spingendolo a fondere l'eredità imperiale con le tradizioni gotiche. L'impaginazione evita così di mostrare la rozzezza delle tribù germaniche, preferendo focalizzarsi su architetture solide che trasmettono un senso di ordine e continuità storica.

Tramite manuali storici utilizzati a scuola (dal 1923 al 1938), sarà possibile analizzare come il concetto di "nemico" sia stato utilizzato per giustificare la violenza del regime. Il Barbaro cessa di essere una mera figura storiografica, configurandosi piuttosto come una costante minaccia esterna, contro la quale il "nuovo italiano" fascista è chiamato a combattere, con l'intenzione di neutralizzarla.

Il manuale del 1923, compilato nella sezione storica da Angelo Magni<sup>80</sup>, segna un netto punto di rottura rispetto alla tradizione liberale. L'approvazione ministeriale impressa sulla copertina non è un mero dettaglio burocratico; essa certifica come la storia sia stata trasformata in un pilastro dell'identità nazionale. Si legge infatti: «In perfetta conformità dei programmi gov. 1° ottobre 1923. Testi approvati definitivamente dal ministero.»

Il manuale, in piena conformità con tali direttive, non si limita a trasmettere nozioni, ma codifica una visione del mondo funzionale al regime. Entrando nel merito del testo, si abbandona il tono didattico per abbracciare un linguaggio da vero e proprio manifesto patriottico. Il Medioevo viene dipinto come un tempo di umiliazione, causato dalla debolezza degli antichi romani. L'autore esprime chiaramente il suo disprezzo:

*Poi i barbari, popoli girovaghi, ignoranti e feroci, s'affacciarono ai confini della nostra bella Italia: trovarono un popolo fiacco, un esercito svogliato: si fecero innanzi e furono padroni (A. Magni 1923, p.1).*

Il contrasto è netto. Da una parte gli invasori, descritti come gente priva di dignità, dall'altra un'Italia concepita come entità sacra e superiore. Tuttavia, secondo il libro, gli italiani si sono rivelati troppo deboli in passato, sottomessi a dominatori stranieri definiti «più cattivi che buoni». Non vi è traccia di scambi interculturali. Il racconto si focalizza esclusivamente sui "padroni" stranieri che sottraggono tesori e tengono il Paese in uno stato di schiavitù. In questa lettura l'autore incolpa direttamente la debolezza degli italiani, incapaci di reagire per secoli. Scrive infatti:

---

<sup>80</sup> A. Magni 1923, *Collezione scolastica Mondadori, classe V*, A. Mondadori, Milano

*L'Italia passò per un gran tempo da un padrone all'altro: ebbe più padroni insieme, li vide litigar tra loro e sopportò le più dure conseguenze di lunghe e asprissime guerre.*(Magni 1923, p. 1).

Intitolando il capitolo “Italia! Italia!”, il Barbaro viene elevato a nemico emblematico, funzionale a nutrire l'orgoglio fascista. Il momento di massima condanna è riservato alle guerre interne, bollate come un disonore totale: «Guerra di famiglia: la peggiore!». Il messaggio pedagogico che l'autore vuole trasmettere fa riferimento al buio del passato, scaturito dalla frammentazione politica della nazione. Il fascismo si propone dunque come soluzione definitiva di questa decadenza, in grado di rendere l'Italia finalmente coesa, forte e libera da ogni ingerenza esterna. La scuola diventa così il luogo dove forgiare cittadini determinati a non accettare più alcuna sottomissione.

Nel testo di Magni, la crudeltà espressa nella descrizione riservata alle popolazioni barbariche intende sottolineare la vergogna della sconfitta subita da un popolo che aveva smarrito la propria forza. La scelta di un linguaggio così aspro e giudicante è utile a suggerire al fanciullo che l'unico modo per onorare la “bella Italia” sia l'adesione totale a un potere forte e centralizzato, capace di cancellare per sempre quella debolezza che in passato aveva reso gli italiani schiavi degli stranieri.

Nel sussidiario per la V elementare del 1932<sup>81</sup>, nella narrazione delle invasioni barbariche si può notare un cambiamento di prospettiva. Si percepisce subito infatti un interesse verso la contemporaneità, dato che si parla di Roma al presente, si parla dei padri per dare un esempio ai figli. Il testo fa riferimento all' «amor di patria che infiammò il petto dei cittadini romani», fatto che può e deve rinnovarsi in quello degli italiani d'oggi. Si percepisce una volontà di continuità, in cui l'Italia di oggi può collegarsi a Roma e quindi interessarsi alla storia, dato che il legame tra questi due estremi temporalmente così distante non è in realtà mai venuto meno<sup>82</sup>. Come riportato nel sussidiario «con la caduta dell'Impero Romano d'Occidente non finiva la storia gloriosa di Roma e della civiltà romana»<sup>83</sup>.

---

<sup>81</sup> A. Gallo 1932, in A. Zammarchi et al. *Sussidiario per la classe V elementare*, Libreria dello Stato, Roma.

<sup>82</sup> Cfr. P. Genovesi 2009, *Il manuale di storia in Italia dal fascismo alla Repubblica*, Franco Angeli, Milano, pp. 78-79

<sup>83</sup> A. Gallo 1932, in A. Zammarchi et al. *Sussidiario per la classe V elementare*, Libreria dello Stato, Roma, p. 91

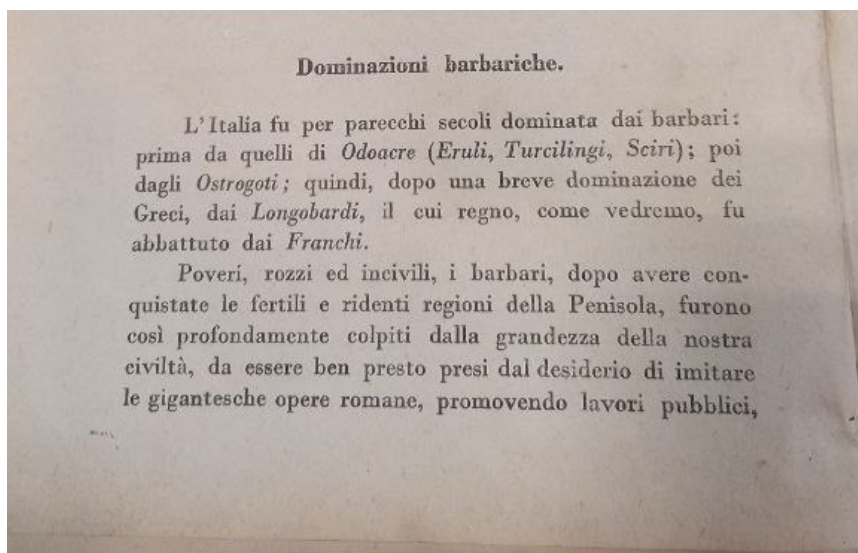


Figura 7: A. Gallo 1932, p. 92; *Descrizione dei Barbari e delle invasioni barbariche*

Come si evince dall'estratto qui riportato l'obiettivo è in questo caso quello di esaltare l'irresistibile forza attrattiva ereditata da Roma. Il testo afferma:

*Poveri, rozzi ed incivili, i barbari, dopo avere conquistate le fertili e ridenti regioni della Penisola, furono così profondamente colpiti dalla grandezza della nostra civiltà, da essere ben presto presi dal desiderio di imitare le gigantesche opere romane (A. Gallo 1932, p.92 ).*

In questa occasione viene manifestata l'essenza della propaganda di regime. Il Barbaro non è più un rivale invincibile, ma un soggetto inferiore che, trovandosi di fronte al genio romano, prova il desiderio di apprendere. Si può notare una strategia retorica sottile in cui il fascismo non evidenzia l'idea di una sconfitta militare di Roma, sostiene invece che i barbari siano stati “conquistati” spiritualmente dallo splendore spirituale latino. Il caso di Teodorico conferma questa sorta di “rieducazione” forzata tramite il prestigio di Roma:

*Queste luci di civiltà romana lasciavano vedere come la memoria della grandezza latina fosse sempre viva[...] e per merito della benefica azione della nostra immortale civiltà, i barbari dominatori si vedevano indotti a mitigare la loro primitiva durezza (A. Gallo 1932, p. 93).*

Il manuale in questa sede esprime l'intenzione di infondere sicurezza nel giovane lettore. L'Italia è sempre stata un faro di civiltà. Persino il più rozzo tra questi «incivili», giunto nella nostra terra, si sente obbligato a comportarsi come un imperatore romano. Arriva persino a costruire monumenti che imitano quelli dei Cesari. Questa narrazione si rivela efficace nel forgiare l'identità del bambino fascista. Permette al fanciullo di credere che il prestigio culturale italiano sia un'arma più potente di qualsiasi esercito straniero. Tale invasore in questo manuale non ha più il ruolo di nemico che terrorizza, ma si tratta di un “barbaro incantato” che, di fronte alla grandezza della stirpe latina, non può far altro che inchinarsi. Il messaggio pedagogico è definitivo: il fascismo domina il mondo non solo con la forza, ma con la sua immortale civiltà.

L'apice di questa retorica di dominio si raggiunge nel “Corso completo di storia, geografia e coltura fascista” del 1938<sup>84</sup>. Qui la narrazione si biforca: da un lato, il testo tenta di assorbire l'alterità barbarica in una missione civilizzatrice; dall'altro, non esita a dipingere il Barbaro come un flagello violento che deve essere sottomesso. Riguardo alla sopravvivenza della romanità, l'autore scrive:

*Roma, in quest'età, pare morta. Ma non lo è. La sua civiltà è soffocata e compressa, ma vive ancora. I barbari, che vorrebbero tutto distruggere, devono chinarsi davanti agli avanzi di Roma e, un po' alla volta, diventano meno incivili. S'inciviliscono anche per l'opera mirabile della Chiesa, che li converte al cattolicesimo con la sua parola persuasiva (F. Mascialino, 1938).*

Questa analisi è rivelatrice: il Barbaro non ha dignità propria; la sua unica funzione storica è quella di “chinarsi” davanti a un'eredità che non gli appartiene. La civiltà non nasce dall'incontro tra culture, ma da una sorta di osmosi forzata, benedetta dall'azione della Chiesa che funge da mediatrice per contenere la “natura” distruttrice dell'invasore. Si integra perfettamente in questo discorso l'analisi di Genovesi sul tema, secondo cui «l'azione della chiesa viene valorizzata costantemente nel suo essere a difesa della cultura romana, della centralità della legge e del senso dell'ordine»<sup>85</sup>. L'Italia in questo modo, assume su di sé l'universalismo cattolico oltre a quello romano, per autolegittimarsi ancora di più contro le barbarie e l'inciviltà.

Il tono cambia drasticamente quando si passa ai Longobardi, descritti con un disprezzo che non ha pari nei sussidiari precedenti:

*I Longobardi (568-774). E che razza di dominio! Un vero flagello per la nostra nazione che, già oppressa e angariata dai Bizantini, vede volare sui campi rigogliosi di spighe le cavalle selvagge dei più incivili invasori di quei tempi. [...] I nostri sono spogliati di ogni libertà (F. Mascialino, 1938).*

Qui il Barbaro torna a essere il nemico assoluto. La scelta dei termini “cavalle selvagge”, “incivili”, “flagello” non è casuale; serve invece a costruire un sentimento di vittimismo nazionale che il fascismo utilizzerà per giustificare la propria pretesa di “riscatto”. Mentre nel 1932 si puntava sul fascino della civiltà romana, nel 1938 la narrazione punta sulla deumanizzazione del nemico. Il Barbaro non è più solo un allievo da rieducare, ma una “razza” invasiva che ha calpestato il suolo sacro della nazione, giustificando così, per contrasto, la necessità di uno Stato forte e militarizzato capace di difendere, una volta per tutte, la “libertà” (e la purezza) del suolo italico.

Tuttavia, leggendo queste opere con una focalizzazione sulla pluriprospektività<sup>86</sup>, emerge il limite didattico di tale impostazione. Secondo Rüsen, la competenza orientativa e interpretativa si sviluppano solo quando lo studente è messo di fronte alla pluralità dei punti di vista, in grado di

---

<sup>84</sup> F. Mascialino, G. Assereto, V. Biloni, 1938; *Corso completo di storia, Geografia e coltura fascista, per le scuole secondarie di avviamento professionale*, G. Vannini editore, Brescia

<sup>85</sup> P. Genovesi 2009, *Il manuale di storia in Italia dal fascismo alla Repubblica*, Franco Angeli, Milano pp.80-81

<sup>86</sup> Rüsen, Jörn 1997. *Investigación y opinión: El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia*. Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, n. 12 (aprile 1997), pp. 89-90

svelare la parzialità di ogni narrazione. Nei testi qui analizzati, al contrario, emerge un'unica prospettiva in cui al Barbaro non viene concessa alcuna "voce", né viene offerta allo studente la possibilità di guardare al periodo delle invasioni come a un complesso processo di integrazione culturale. L'assenza di pluriprospektività trasforma così la narrazione storica in un puro strumento di propaganda dogmatica. L'alunno che vive questi anni non ha modo esercitare quel giudizio critico autonomo che è, per Rüsen, il fine ultimo di ogni reale apprendimento storico.

### **3.3 Il barbaro rimodulato: dall'invasore al nomade nella storiografia post-fascista**

Nel dopoguerra, come si è potuto osservare, la figura del tiranno subisce un processo di eclissi e razionalizzazione. Il trattamento riservato alle popolazioni barbariche nei manuali scolastici appare ancora più significativo per comprendere la transizione della scuola italiana verso una coscienza democratica. Con la fine del Ventennio non si cancellano solo i simboli imperiali, ma anche la manualistica deve affrontare temi complessi come il concetto di "confine" e l'idea di "altro". Durante il fascismo, il Barbaro era stato utilizzato come antitesi negativa, funzionale a mostrare la purezza della stirpe italica. Nell'Italia repubblicana, però, questa distinzione crolla. La dicotomia tra "civilizzatori" e "distruttori" entra in crisi. A prevalere è ora una visione del passato che deve fare i conti con la natura migratoria e stratificata della storia europea. I Programmi Ermini del 1955 stabiliscono una nuova sfida pedagogica<sup>87</sup>. Non serve più proteggere il suolo nazionale da "contaminazioni". È invece necessario spiegare la formazione della nazione attraverso l'integrazione. Il Barbaro cessa di essere un flagello o un animale selvaggio, per diventare un soggetto storico. È protagonista di un nuovo processo di fusione tra la romanità decadente e le nuove spinte etniche.

Questa evoluzione nel modo di insegnare viene confermata nell'analisi storiografica contemporanea, che ha superato l'idea di una "rottura catastrofica". Come osservato dallo storico Peter Brown<sup>88</sup>, la crisi dell'Impero Romano non è stata causata da un'invasione distruttiva. Era invece la società ad essere bloccata in una rigida xenofobia, incapace di gestire la propria trasformazione. Brown nota:

*Le tribù barbariche entrarono in una società che non era sufficientemente energica per tenerle a bada, ma non sufficientemente elastica per fare prigionieri i suoi conquistatori assimilandoli nella vita romana (P. Brown, 1974 p. 97).*

La scuola recepisce questa lezione. La revisione dei manuali non è stata un semplice esercizio di stile, ma una necessità storica. Non si parla più di "conflitto tra razze". La scuola italiana ha iniziato

---

<sup>87</sup> Ministero della Pubblica Istruzione (1955), *Programmi didattici per la scuola primaria* (D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503), Roma.

<sup>88</sup> Brown, P. 1974, *Il mondo tardo antico. Da Marco Aurelio a Maometto*, Einaudi, Torino.

a leggere le invasioni come fenomeni migratori. Il Barbaro diventa così parte della civiltà europea, non più l'antitesi di Roma. Si passa così da una narrazione militarizzata, in cui il “diverso” era una minaccia, a una coscienza storica capace di cogliere il valore degli scambi e delle trasformazioni. Tre fonti, utilizzate come sussidiari dalle scuole elementari, saranno ora esaminate in quanto tappe fondamentali dell'evoluzione storiografica del periodo.

Un caso emblematico di questa nuova “sobrietà” repubblicana è offerto dal sussidiario per la scuola elementare “Conquiste”, pubblicato nel 1954<sup>89</sup>. All'interno del volume, la trattazione del periodo di transizione tra l'Antichità e il Medioevo è ridotta a una sintesi essenziale. Il tema delle invasioni barbariche viene qui relegato a una breve nota conclusiva:

*Ai confini dell'impero presero forza e ardire i popoli barbari i quali, a poco a poco, invasero molte province. In Roma i barbari deposero l'imperatore romano ed elessero in sua vece il loro capo Odoacre (P. Guglielminotti, 1954).*

L'analisi di questo frammento mostra la scelta didattica della rimozione del conflitto. Il Barbaro non è più descritto come un “flagello” o un elemento da civilizzare, ma come un attore storico che agisce quasi per inerzia, sfruttando la debolezza dei confini. Manca qualsiasi qualificazione denigratoria o richiamo alla “purezza” del suolo italico, elementi caratteristici della manualistica del Ventennio. Questa operazione di “pulizia” del linguaggio è funzionale a una didattica che vuole evitare di alimentare sentimenti di ostilità verso l'altro. La scuola, in questa fase di ricostruzione, preferisce non soffermarsi sulla violenza dell'invasione. Tratta piuttosto l'evento come un semplice passaggio di consegne politico in cui l'imperatore viene deposto e sostituito da Odoacre. Il Barbaro diventa qui solo un dato di fatto. La caduta dell'Impero è presentata come un epilogo quasi fisiologico, privo di quella drammaticità epica che la propaganda fascista aveva invece utilizzato per forgiare lo spirito bellico degli alunni.

Nel sussidiario per la classe IV elementare, intitolato “Il Milione” (1954)<sup>90</sup>, la narrazione del Barbaro subisce una trasformazione profonda, in cui vengono abbandonati i toni apocalittici, per abbracciare una sorta di antropologia storica elementare. Il focus si sposta dall'invasore che “sporca” la terra romana, all'uomo con le sue usanze. Le prime pagine dedicate alla narrazione delle popolazioni barbariche, rappresentano un salto qualitativo nella didattica, poiché si analizzano i dettagli della vita quotidiana, come il legame con il cavallo o l'uso dei calzoni. In alcuni passaggi si legge «il più grande amico dei barbari era il cavallo», oppure «essi non erano agricoltori. Erano invece nomadi e si spostavano con grande velocità[...]»<sup>91</sup>. Si può osservare come il focus non sia solamente riservato allo spirito battagliero e all'essere rozzi e incivili, ma viene descritto il loro piacevole

---

<sup>89</sup> P. Guglielminotti 1954, *Conquiste, Sussidiario per la classe terza elementare*, Marietti editori, Bologna

<sup>90</sup> O. Valle 1954, *Il milione; sussidiari per la scuola elementare, quarta classe*, Vallecchi editore, Firenze

<sup>91</sup> Ivi p. 53

rapporto con un animale come il cavallo. Notevole è la preferenza verso l'uso dell'aggettivo «nomade» per descrivere il loro status e non più «incivili invasori». Descrivere come i barbari si vestivano o come si firmavano («La firma con la spada») non è solo un esercizio mnemonico, ma un modo per ricondurre l'alterità ad una dimensione umana. Proseguendo l'analisi, nelle pagine successive è possibile osservare personaggi come Attila, tanto condannato nei secoli precedenti, cambiare volto. Se in passato era il «Flagello di Dio» destinato alla distruzione, qui la sua figura viene ridimensionata. La descrizione perde quella carica di odio ideologico che caratterizzava i sussidiari antichi. Si dice infatti:

*Attila, re degli Unni, era chiamato anche Il «flagello di Dio». Egli diceva: -- dove il mio cavallo batte lo zoccolo l'erba non cresce più!-- Anch'egli si diresse verso Roma, con l'intenzione di distruggerla. Gli si parò davanti il papa, Leone Magno. Dietro a quel vecchio senza armi, Attila si vide S. Pietro e S. Paolo che lo minacciavano: -- Se non obbedirai a lui, tutti i tuoi periranno!-- il re barbaro cadde in ginocchio (O. Valle 1954 p. 54).*

La figura del Barbaro viene “addomesticata” all'interno di una cornice cristiana, in cui il Papa Leone Magno non è più il simbolo di un'Italia che deve armarsi, ma di un'autorità spirituale che riporta l'ordine attraverso il dialogo. Non vi è alcun riferimento alle imprese devastanti e agli epiteti efferati riservatogli prima.

Con Teodorico viene portata una descrizione difficilmente visibile nelle altre due epoche prese in analisi. Il re è posto in buona luce con discorsi come:

*Sconfisse Odoacre, e dominò l'Italia, cercando di rimettere in onore le leggi romane. Governò con giustizia e con saggezza[...] Si potevano lasciare le porte delle case aperte e i sacchetti dei danari incustoditi. I barbari non rubavano più (O. Valle 1954 p. 58).*

Affermazioni di questo tipo risaltano il cambio di prospettiva avvenuto in questi anni, in cui emerge in modo chiaro che gli autori fossero meno influenzati da governi determinanti nel promuovere descrizioni errate e parziali. Se successivamente, viene comunque affermato che ciò che di buono fece Teodorico durante questi anni fu cancellato dagli ultimi anni di governo, rimane innovativo il punto di vista proposto dall'autore nei confronti di un re di stirpe germanica. Affermazioni di questo tipo risaltano il netto cambio di prospettiva rispetto al decennio precedente, segnando un primo passo verso la riabilitazione di figure storiche un tempo demonizzate. Tuttavia, l'analisi del testo mostra come si tratti ancora di un rovesciamento forzato della narrazione fascista, dato che per bilanciare l'odio del passato, il sussidiario ricorre inizialmente a toni molto elogiativi, quasi fiabeschi, per poi tornare a un giudizio più severo nel finale. Emerge dunque un linguaggio ancora legato a categorie morali, in cui la figura del re germanico viene valutata più per la sua “saggezza” o “giustizia” personale che per le sue riforme politiche. È il segno di una didattica in

trasformazione che, pur avendo abbandonato la retorica della razza, mantiene ancora un tono narrativo e soggettivo.

La descrizione dei Longobardi segna la distanza definitiva dal linguaggio del Ventennio.

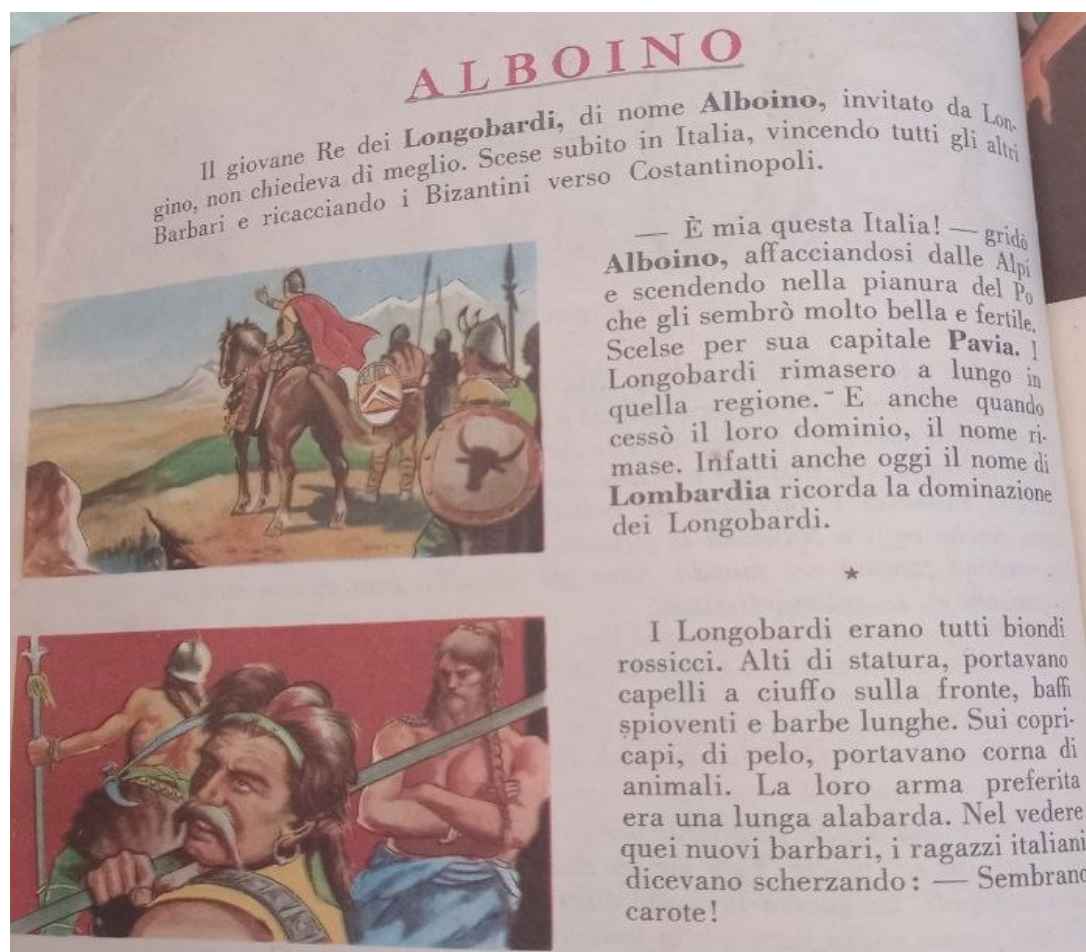


Figura 8: O. Valle 1954, p. 62; Descrizione dei Longobardi

Come si nota dalla pagina qui riportata, mentre in precedenza venivano dipinti come «flagello della nazione», in questa occasione si predilige un lessico neutro. Non è più presente l'ossessione per la «purezza della stirpe», ma la narrazione di una vita semplice con tratti culturali propri di una civiltà diversa. È un cambiamento di registro netto. Si passa da un lessico che giudica e condanna, a un lessico che informa. Anche quando si citano i tratti fisici come «i capelli a ciuffo, le barbe lunghe», il tono è puramente narrativo. Il barbaro non è più un parassita che deve «chinarsi», ma un popolo che, pur con i suoi modi rozzi, si insedia e modifica il tessuto sociale.

L'analisi di questo manuale permette quindi di arrivare ad alcune conclusioni coerenti con questa transizione storiografica e didattica. In primo luogo, lo spostamento dello sguardo sulle «abitudini» dei Barbari apre le porte a una vera pluriprospektività<sup>92</sup>. Come teorizzato da Jörn Rüsen, la coscienza storica non deve limitarsi a una visione statica, ma deve essere capace di integrare nuove

<sup>92</sup> Rüsen, Jörn 1997. *Investigación y opinión: El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia*. Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, n. 12 (aprile 1997), pp. 89-90

fonti e punti di vista. Tramite la descrizione dei costumi e dei dettagli quotidiani, il manuale permette allo studente di osservare i popoli migranti non più attraverso una sola lente, quella bellica, ma all'interno di una rete complessa di interazioni culturali. Questa nuova apertura consente di dare voce a una narrazione che va oltre il pregiudizio, riconoscendo la dignità storica di attori che, fino a pochi anni prima, erano relegati al ruolo di semplici nemici.

In secondo luogo, questo approccio segna un distacco netto dalla concezione tradizionale del manuale. Come analizzato nel primo capitolo, il libro di testo è stato a lungo prigioniero di una visione positivista ottocentesca, costruita come una sequenza lineare di fatti politici e militari, utile a legittimare l'identità nazionale. Ivo Mattozzi ha più volte sottolineato come questa impostazione tendesse a presentare la storia come una «civiltà trionfante»<sup>93</sup>, finalizzata a giustificare la superiorità di una cultura sulle altre. Il sussidiario, pur muovendosi ancora entro binari tradizionali, inizia a incrinare questo dogma, nel momento in cui sostituisce la narrazione puramente bellica con una prospettiva quasi antropologica. Sostituendo l'elencazione di battaglie con l'analisi dettagliata delle usanze quotidiane dei Barbari, come il loro legame con il cavallo o le particolarità del vestiario, il testo toglie alla guerra il ruolo di unico motore della storia, suggerendo che l'identità di un popolo si definisca più attraverso i propri costumi che tramite la conquista militare. Questa operazione normalizza l'alterità e il Barbaro non è più un «animale selvaggio» antitetico a Roma, ma un soggetto dotato di una propria logica sociale.

Infine, il valore dell'istituzione emerge come l'unico vero metro di giudizio per interpretare il cambiamento. Il richiamo alla figura di Teodorico e alla sua capacità di rimettere in onore le leggi romane è emblematico. Come evidenziato da Michele Maria Rabà analizzando l'opera di Armando Saitta<sup>94</sup>, il rinnovamento didattico del dopoguerra mirava a superare l'avvilimento della cultura causato dal Ventennio, cercando nella storiografia le basi per una vera rinascita civile. Il Barbaro viene dunque accettato e valorizzato solo nella misura in cui riconosce il valore del diritto e della civiltà. Questa evoluzione didattica conferma che il manuale del dopoguerra inizia a configurarsi come mezzo per formare un cittadino capace di cogliere il valore della convivenza civile e della partecipazione democratica, basi fondamentali per la formazione del cittadino della nuova Italia.

Questo percorso di normalizzazione storiografica trova la sua maturazione finale nel corso degli anni Sessanta, come si può osservare nel sussidiario del 1967, intitolato “Riuscirai”<sup>95</sup>. A differenza dei testi precedenti, che si concentravano sulla descrizione fisica o morale delle

---

<sup>93</sup> Si veda quanto esposto nel primo capitolo, specificatamente l'analisi che riprende le idee I. Mattozzi

<sup>94</sup> Cfr. M. M. Rabà 2023, *Un manuale di storia per la «nuova Italia». Armando Saitta e Il cammino umano; Cultura e organizzazione : Armando Saitta e la storiografia italiana del secondo Novecento*, Viella.

<sup>95</sup> A. Rocca, 1967, *Riuscirai. Sussidiario per le scuole elementari*, classe terza, Società Editrice Internazionale, Torino

popolazioni barbariche, questo manuale inquadra il fenomeno entro una prospettiva di fallimento politico e istituzionale:

*Nel tentativo di impedire gravi conseguenze, l'imperatore Teodosio pensò di dividere l'Impero in due parti. Ma ciò non fermò l'avanzata dei popoli stranieri che penetrarono ugualmente nell'Impero, conquistando a poco a poco tutte le terre romane (A. Rocca, 1967 p. 82).*

L'analisi di questo passaggio, unico riferimento al mondo barbarico presente nel manuale, conferma il cambiamento radicale del lessico storiografico. Non si parla più di “orde” o di “flagelli”, ma di popoli che “penetrano” in un sistema ormai incapace di reggersi. Il barbaro cessa di essere la causa primaria della caduta e si inserisce piuttosto in un Impero già svuotato di energia e coesione. L'attenzione si sposta così dalla “cattiveria” dell'invasore alla fragilità delle istituzioni romane, ormai incapaci di gestire i processi migratori.

La narrazione si sposta dal piano biografico a quello sistemico, in cui la fine del dominio politico viene descritta come l'esito di una lunga serie di errori di gestione, dall'affidamento di territori agli ufficiali stranieri, a cui si accenna appena prima del discorso qui riportato, fino alla divisione dell'Impero.

Emerge inoltre un notevole cambiamento nell'impostazione grafica dei sussidiari del dopoguerra analizzati. In particolare, il libro “Il milione” del 1954, dimostra questo mutamento nella struttura della pagina. Sembra che il linguaggio visivo sia ora più vicino al mondo dei bambini dell'epoca. L'impaginazione è simile a quella di un fumetto in questa occasione, tant'è che la scelta delle numerose immagini può sembrare talvolta quasi eccessiva per un manuale di storia. La scelta di frammentare il testo in questo modo è probabilmente dovuta alla nuova impostazione didattica che ha previsto inizialmente la mitigazione del trauma passato con immagini leggere e rassicuranti. Ciò guida il bambino in una lettura che permette un'esperienza visiva immediata.

Di conseguenza anche il linguaggio adottato nel dopoguerra subisce una semplificazione estrema. Il registro utilizzato è più colloquiale e in certi casi fiabesco. Ne è un esempio la descrizione dei Longobardi, dove i tratti fisici e culturali vengono presentati con una leggerezza quasi ludica; si pensi al commento scherzoso «Sembrano carote!» riferito ai capelli biondi e alle barbe lunghe. Questa scelta lessicale, Anche se priva la storia di una certa scientificità è funzionale al nuovo paradigma democratico: de-militarizzare il linguaggio significa depoliticizzare il conflitto. “L'altro” si trasforma in tal modo in un personaggio curioso e umano piuttosto che in un nemico da temere.

Interessante risulta l'evoluzione nelle tre epoche della rappresentazione iconografica. Assente nell'Ottocento; simbolo legato potere nell'epoca fascista; del tutto innovativo e maggiormente libero da imposizioni nel dopoguerra. le illustrazioni in questi sussidiari non ritraggono solo i condottieri, ma anche capanne, armi e momenti di spostamento delle tribù. Questa scelta di aumentare

notevolmente le immagini che accompagnano il testo serve a “normalizzare” il barbaro, trasformando l'invasione in un racconto antropologico accessibile ai bambini. Tuttavia, la ricchezza visiva in volumi come *Il Milione* contrasta la “sobrietà” estrema di altre opere come “*Conquiste*” o “*Riuscirai*”. In questi testi analizzati nel presente capitolo, l’assenza di immagini, la brevità delle descrizioni riservate alle popolazioni barbariche e in generale del testo, segnalano una strategia diversa, legata alla rimozione del trauma attraverso l'essenzialità del dato politico.

L’analisi dei barbari attraverso queste tre epoche mostra che il modo di raccontare il “Male” non cambia mai all'improvviso, ma subisce una trasformazione lenta. Tra l'Ottocento e il Dopoguerra esistono infatti dei legami sottili che uniscono i diversi manuali.

Nell’Ottocento si è potuto constatare come il barbaro servisse a spaventare i bambini per farli sentire orgogliosi di essere italiani e cristiani. Nel Ventennio, quel modello è stato riutilizzato, in modo da rendere il barbaro non solo strumento di paura, ma personaggio pronto ad “inchinarsi” davanti alla bellezza di Roma. In entrambi i periodi lo studente non poteva sviluppare un proprio pensiero critico. Il libro di testo trasmetteva un’unica verità attraverso immagini imponenti e un linguaggio che giudicava l'altro come inferiore.

Il passaggio al Dopoguerra è il momento più delicato. Come si è potuto osservare, i manuali cercano di “pulire” il linguaggio. In alcuni casi le immagini diventano particolarmente numerose per apparire più amichevoli. Il barbaro diventa un “nomade” e si inizia a parlare di abitudini e particolarità. Tuttavia, l'esame dei volumi dimostra che non esiste una rottura totale con il passato. Nei testi si avverte ancora la difficoltà nel dare una vera voce al barbaro. Il “Male” non è più una colpa della razza, ma viene collegato alla mancanza di leggi o di civiltà.

Questa evoluzione prepara il terreno per i temi del capitolo successivo. La difficoltà nel descrivere i barbari senza pregiudizi anticipa la complessità che la scuola incontrerà nello spiegare il fascismo stesso non più come una parentesi gloriosa o un destino fatale, ma come una responsabilità collettiva. Risulta infatti difficile passare da un nemico lontano a un nemico reale e interno. Sarà compito dei successivi passaggi della presente ricerca osservare se con il tempo la scuola riuscirà a fornire agli studenti la «cassetta degli attrezzi» necessaria per una cittadinanza consapevole e pluriprospettica.

## Cap. 4

### LA ROTTURA IDEOLOGICA – IL MALE POLITICO DAL FASCISMO AL DOPOGUERRA

L'analisi condotta nei capitoli precedenti ha messo in luce come la scuola italiana abbia progressivamente “disinnescato” la figura del mostro biografico e del nemico etnico, trasformando Nerone e i Barbari da simboli storici di malvagità in soggetti analizzabili attraverso le lenti della storiografia critica. Tuttavia, rimane da affrontare il nodo più complesso e doloroso dell'intera ricerca: il “Male” non più lontano nel tempo o esterno ai confini dell'Impero, ma quello che ha abitato le aule scolastiche fino a pochi decenni prima. L'argomento verrà trattato analizzando manuali di epoca fascista che vanno dal 1932 al 1939 e manuali del dopoguerra a partire dal 1957 fino ad arrivare al 1979.

Se nel caso dell'Antichità il lavoro di rilettura storiografica è stato facilitato dalla distanza temporale, con il Fascismo la pedagogia italiana si è scontrata con un'eredità materiale e ideologica ingombrante. Come può un manuale educare alla democrazia se i suoi predecessori, quelli che le generazioni di maestri e allievi avevano utilizzato fino al 1945, hanno per vent'anni teorizzato che la violenza, l'obbedienza cieca e il sacrificio del singolo fossero le più alte espressioni della virtù civile? Il Fascismo, infatti, non ha occupato solo lo spazio politico e istituzionale; ha colonizzato l'immaginario educativo, costruendo un'etica del “dovere” che ha trasformato il male in un dovere di Stato, occultandolo dietro una retorica di presunta missione civilizzatrice. Come evidenziato dalle ricerche di Anna Ascenzi e Roberto Sani nel volume “Il libro per la scuola nel Ventennio fascista”<sup>96</sup>, la normativa sulle adozioni e la produzione editoriale dell'epoca non furono mere questioni amministrative, ma atti di un preciso progetto pedagogico volto a creare il “nuovo uomo” fascista.

Questo capitolo si propone di analizzare dunque la mutazione di tale retorica in entrambi i contesti storici e i cambiamenti avvenuti nel passaggio dal Ventennio alla Repubblica. Non si è trattato di una semplice rimozione di simboli o di una sostituzione di nomi, ma di una faticosa riscrittura del concetto di “cittadino”. Attraverso l'analisi delle immagini e della riduzione dello spazio biografico del leader in favore di una narrazione più corale, vedremo come il manuale abbia tentato di svuotare il Male del suo potere seduttivo. Si passerà dall'esame di una “pedagogia dell'obbedienza”, dove il

---

<sup>96</sup> Cfr. A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della Seconda guerra mondiale (1923-1945)*, Macerata, EUM, 2009.

sacrificio era il fine ultimo dell'istruzione, alla genesi di una nuova grammatica democratica, dove il dubbio e la ricerca storica iniziano a sostituire l'imposizione dogmatica, gettando le basi per quella scuola della "ricerca" che costituisce l'orizzonte finale della presente indagine.

#### 4.1 Il male come strumento del dovere e della guerra fascista

L'azione del regime fascista sulla scuola non fu un processo lineare, ma un tentativo di "fascistizzazione" che, sebbene pervasivo, incontrò resistenze strutturali. È indubbio affermare infatti che il fascismo, con un vigore inedito, ha trasformato la scuola in uno strumento coerente con il progetto politico-sociale ideato. Questo progetto si innestava su una realtà scolastica che, a partire dalla riforma Gentile del 1923<sup>97</sup>, era già stata profondamente segnata da un'impostazione autoritaria e gerarchica. La storiografia contemporanea ha ampiamente superato la narrazione della riforma Gentile come monolite filofascista. La legge fu accolta con ambivalenza dal regime stesso, oscillando tra l'esaltazione iniziale, Mussolini la definì «la più fascista delle riforme», e una successiva contestazione: criticata da genitori, studenti e associazioni di categoria, la riforma fu ostacolata dagli stessi fascisti, che iniziarono a modificarla già dal 1925 poiché considerata troppo elitaria e poco funzionale alle esigenze di controllo del regime<sup>98</sup>.

Come evidenziato dallo storico Fabio Bertini<sup>99</sup>, pur nella loro diversità di approccio, sia il progetto di Croce che quello di Gentile convergevano in una visione di società profondamente elitaria, dove il primato della filosofia e della storia serviva a strutturare un percorso educativo che, sebbene non ancora pienamente "fascistizzato" nei contenuti, poneva le basi per una selezione sociale rigida, funzionale a un'idea di cittadinanza disciplinata e gerarchica.

Se da un lato l'impianto gentiliano finì per costituire, paradossalmente, un ostacolo al processo di "fascistizzazione integrale" della gioventù italiana avviato dopo il 1925 delineando quella che potremmo definire una sorta di «eterogenesi dei fini», dall'altro esso bloccò di fatto il processo di apertura e democratizzazione del sistema scolastico avviato in epoca giolittiana<sup>100</sup>. Il risultato fu un modello di istruzione che procrastinò, non senza tensioni, il necessario passaggio a una formazione di massa. Come sottolineato da Marzio Barbagli<sup>101</sup>, questo scollamento tra il sistema educativo e le

---

<sup>97</sup> *Regio Decreto 6 maggio 1923, n. 1054, Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali*, in Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia, n. 129, 2 giugno 1923

<sup>98</sup> Cfr. A. Tarquini 2025, *La riforma della scuola di Giovanni Gentile, cento anni dopo*, in «Nomos. Le attualità nel diritto», p.1

<sup>99</sup> Bertini, F. (2021). *I programmi di storia da Casati a Gentile*, in «Didattica della storia. Journal of Research and Didactics of History», 15/2021, pp. 20-28

<sup>100</sup> Ascenzi, A., & Sani, R. 2020. *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*. Milano: FrancoAngeli, pp 39-41

<sup>101</sup> Barbagli 2020, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, cit., p. 159., in A. Ascenzi, *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, p.41

trasformazioni socioeconomiche del Paese portò a un «fortissimo squilibrio fra scuola e mercato del lavoro», rendendo l'istruzione pubblica del tempo inadeguata e insufficiente di fronte alle esigenze di una società in via di modernizzazione industriale. In questo quadro, il “Male” politico si manifesta anche attraverso l'immobilismo pedagogico: un'istruzione che, negando l'accesso democratico al sapere, ha contribuito a cristallizzare le gerarchie sociali, preparando il terreno per la passività del cittadino-suddito. È in questo quadro che l'istruzione veniva percepita come una risorsa strategica per la mobilità sociale e il controllo del consenso. L'importanza assegnata alla scuola non era soltanto pedagogica, ma rispondeva a una precisa logica di posizionamento sociale. Come sottolineato da Maria Cristina Morandini<sup>102</sup>, l'importanza della scuola era anche dettata dal fatto che:

*Lo studio è percepito come strumento privilegiato attraverso cui raggiungere, oltre a un discreto grado di cultura, una «posizione» all'interno della società (M.C. Morandini 2019, p. 406).*

Questa consapevolezza, che trasforma lo studente in un potenziale “cittadino-suddito” da plasmare, trova il suo apice nel Libro Unico di Stato, introdotto nel 1929<sup>103</sup>. Con l'inizio dell'anno scolastico 1930-31, l'estorsione del consenso si fa sempre più intensa da parte del Regime ed è in questo clima che compare nelle scuole elementari del regno d'Italia il libro unico di stato. Come riportato dallo storico Genovesi<sup>104</sup>:

*I timori nei confronti di uno strumento ritenuto pericolosamente accentratore e contrario ai principi di libertà alla base del confronto scientifico e politico erano risultato infatti preponderanti rispetto alle posizioni di coloro per i quali il testo unico avrebbe permesso una più efficace opera di nazionalizzazione, senza trascurare di supportare queste posizioni con giustificazioni più tecniche come la razionalizzazione e qualificazione didattica e l'abbattimento delle spese scolastiche per le famiglie (P. Genovesi 2009, p.61).*

Con l'affermazione dell'impostazione totalitaria del regime, si afferma definitivamente la volontà di perseguire con il libro unico una totale opera di ideologizzazione delle masse<sup>105</sup>. In questo contesto prende quindi forma anche l'idea di una storia unica di stato, in linea con quella che l'autore definisce:

*[...] 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” (P. Genovesi 2009, p. 15).*

L'imposizione del Libro Unico di Stato non si limitò a una razionalizzazione dei contenuti didattici, ma inaugurò una fase in cui la propaganda politica divenne intrinseca alla pedagogia. Come

---

<sup>102</sup> M.C. Morandini 2019; *I quaderni di epoca fascista veicolo di propaganda ideologica e strumento didattico: il fondo della scuola elementare Parini di Torino (1938-1942)*. *Historia y Memoria de la Educación* 10 (2019)

<sup>103</sup> Regio Decreto-Legge 7 gennaio 1929, n. 5, Istituzione del libro unico di Stato per le scuole elementari.

<sup>104</sup> P. Genovesi 2009, *Il manuale di storia in Italia; dal fascismo alla repubblica*; Franco Angeli, Milano

<sup>105</sup> Ivi p. 62

dimostrato dai sussidiari non solo storiografici, che saranno successivamente presi in analisi, la figura del Duce venne elevata ad archetipo morale e civile per l'infanzia, trasformando il manuale in uno specchio delle aspirazioni del regime. In un libro di lettura destinato ad esempio alla seconda classe elementare<sup>106</sup>, il leader non è solo un soggetto della narrazione, ma assurge a modello comportamentale e identificativo per lo studente.



Figura 9: C. Bagagli 1932, p. 90; Raffigurazione del Duce, in un libro di letture per la classe seconda

Con l'immagine del Duce, inserita sistematicamente nei testi di lettura, il bambino non imparava solo a leggere, ma apprendeva a riconoscere nell'autorità politica il centro focale della propria esistenza nazionale, interiorizzando il culto della personalità come naturale estensione del processo educativo.

Saranno ora presi in analisi tre sussidiari utilizzati da bambini frequentanti la scuola elementare durante il ventennio fascista, con un'analisi dedicata alla sezione storica delle opere. Nel Libro Unico di Stato del 1932<sup>107</sup>, la figura di Benito Mussolini non viene presentata come un personaggio della storia contemporanea, ma come un'entità provvidenziale fuori dal tempo. Il manuale si apre con una formula che mette fine a ogni confronto politico: «L'Italia fu salvata da Benito Mussolini». L'analisi del lessico utilizzato permette di constatare che il termine “salvatore” non è casuale: esso sposta il piano del discorso dalla politica alla teologia civile. Il Duce non è un capo di governo che propone un programma, ma l'eroe che interviene in un momento di “degrado”

<sup>106</sup> C. Bagagli 1932, *Lecture classe seconda; Scuola italiana all'estero*, Soc. An. Stab. Arti Grafiche Alfieri & Lacroix Milano

<sup>107</sup> A. Gallo 1932, in A. Zammarchi et al. *Il libro della classe V elementare, Religione, storia, geografia, aritmetica, scienze*, La libreria dello Stato, Roma

(le «insensate turbolenze sovversive») per ristabilire un ordine naturale. Particolarmente significativo è il passaggio in cui il manuale descrive le diverse componenti che “accorrono” sotto l'insegna del fascismo:

*Volle che il popolo italiano fosse ricondotto a glorificarsi della vittoria [...] accorsero i reduci dalla guerra [...] gli adolescenti attratti dalla bellezza eroica del movimento fascista (A. Gallo, 1932).*

La politica viene presentata come una missione sacra, una “chiamata” a cui rispondere. Il concetto di «bellezza eroica» è il cuore dell'educazione fascista, per cui al giovane non si chiede di ragionare o capire le leggi, ma solo di restare affascinato e ammirare la forza del regime. Il manuale trasforma l'adesione politica in una risposta estetica. Non c'è spazio per il dubbio, solo per l'attrazione verso una forma che promette forza e ordine. Osservando le immagini del Libro Unico che accompagnano queste pagine, si nota come l'impostazione grafica sia funzionale a questo culto. L'isolamento della figura pare evidente. Il Duce è quasi sempre raffigurato in posizione centrale, spesso in divisa, con uno sguardo che non cerca l'interlocutore (lo studente), ma guarda oltre, verso un orizzonte di gloria che solo lui sembra scorgere.

Passando all'analisi di un sussidiario per la classe terza elementare del 1936<sup>108</sup>, a distanza di pochi anni dal Libro Unico del 1932, si osserva una mutazione profonda nel racconto della figura di Mussolini. Lo spazio dedicato alle sue imprese non è più solo narrativo, ma diventa una celebrazione enciclopedica. Non basta più la visione del Duce come “salvatore” interno dai sovversivi, ma il creatore di una potenza imperiale. L'esaltazione della sua figura pare essere cresciuta nel tempo. Si parte infatti dal coraggio mostrato durante la Grande Guerra, dove Mussolini viene costruito come un eroe combattente, per arrivare alla celebrazione dell'Italia nel mondo. Questa narrazione, che nel 1932 era appena accennata, nel 1936 diviene un pilastro fondante della sua biografia. Nelle pagine analizzate, tra cui quella riportata nella pagina successiva, il linguaggio didattico subisce una trasformazione radicale. In queste descrizioni si rivela con chiarezza il nucleo della pedagogia fascista, per cui la violenza non è mai definita tale, bensì occultata dietro una semantica della “missione”, che la legittima e la trasforma in un dovere civile.

---

<sup>108</sup> O. Bertolini 1936, *Il libro della classe III elementare; Religione, storia, geografia, aritmetica*; La libreria dello Stato, Roma

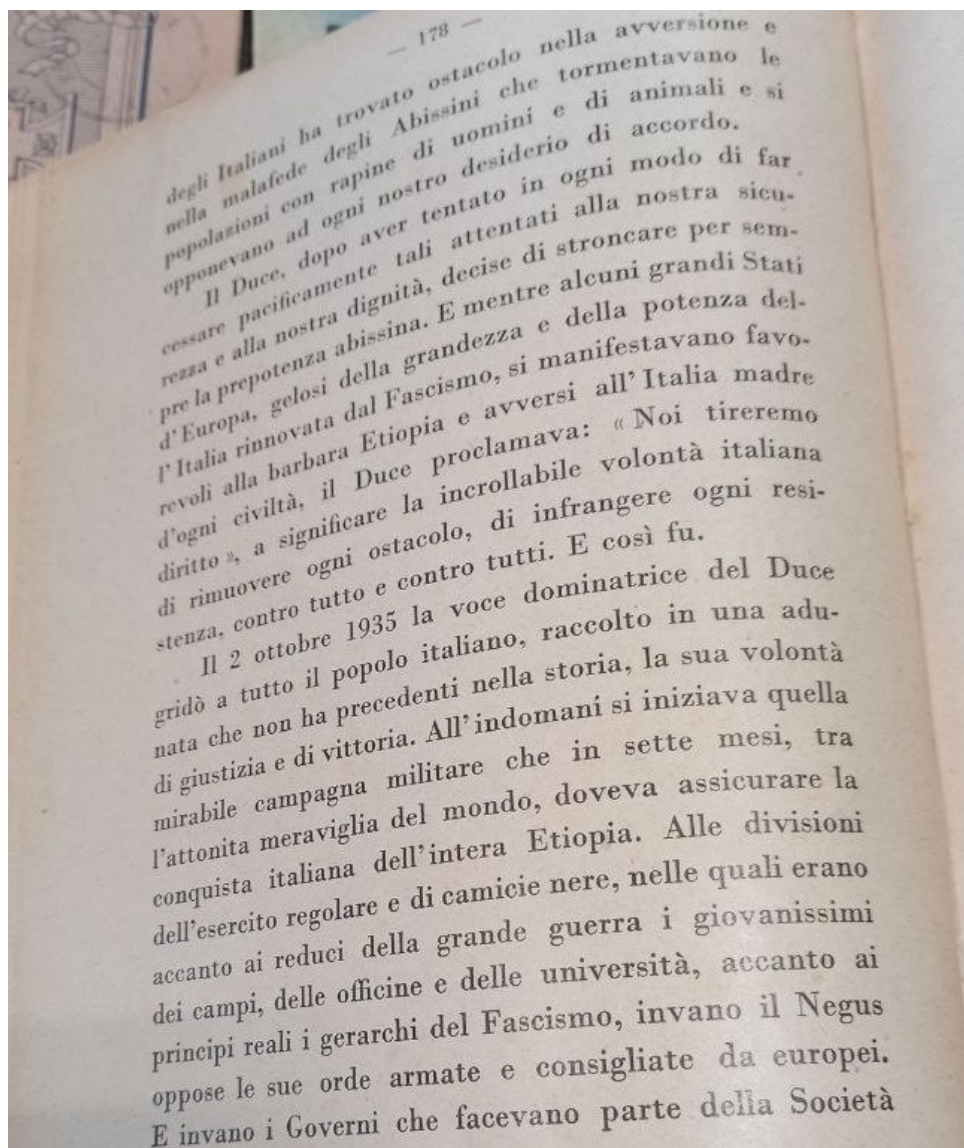


Figura 10: O. Bertolini 1936, p. 178; *Descrizione delle imprese coloniali del Duce*

L'azione militare, specialmente nel contesto coloniale, viene giustificata come un atto di alta moralità:

*Il 2 ottobre 1935 la voce dominatrice del Duce gridò a tutto il popolo italiano, raccolto in una adunata che non ha precedenti nella storia, la sua volontà di giustizia e di vittoria (O. Bertolini 1936; p. 178).*

Qui ritroviamo appieno la teoria di Falk Pingel<sup>109</sup>, sulla manipolazione dei contenuti didattici: la scuola non riporta i fatti, ma li seleziona e li interpreta per costruire un'immagine di superiorità. In questo caso si verifica ciò che l'autore afferma essere l'utilizzo della propria forza come legittima e necessaria alla difesa. La violenza diventa una categoria di «giustizia» e «dignità», in quanto portata da un popolo, quello italiano, che il manuale definisce implicitamente come superiore. L'aggressione, la conquista e la repressione sono «atti» che portano ordine laddove regna il caos. Il manuale del

<sup>109</sup> F. Pingel 2016, *10 domande sui manuali scolastici europei a Falk Pingel*, a cura di V. Guanci, in «Il Bollettino di Clio», n. s., n. 5, aprile 2016, pp. 5

1936 insegna allo studente che l'obbedienza al Duce è l'unica via per compiere questa "missione". In questo modo, il manuale opera una chiara sostituzione di concetti, in cui il "Male oggettivo" della guerra, inteso storiograficamente come brutale coercizione militare, perdita di vite umane e distruzione violenta delle culture locali, viene completamente cancellato dalla mente del fanciullo. Al suo posto, il libro inserisce l'idea astratta del "Dovere" verso la Patria e della missione di civiltà. Cambiando le parole e nascondendo la realtà dei fatti, il regime fa sì che l'aggressione militare non sembri un atto di violenza, ma un'impresa nobile e giusta, trasformando un crimine coloniale in un motivo di orgoglio nazionale.

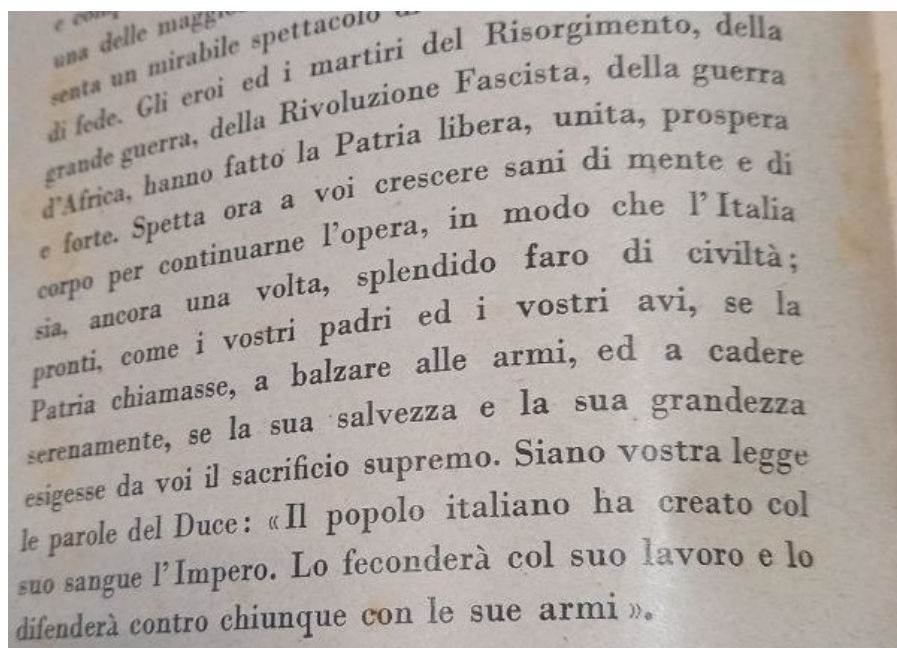


Figura 11: O. Bertolini 1936, p. 180; *Richiamo alle armi e al sacrificio supremo*

Interessante in questo caso si dimostra osservare come a conclusione del capitolo compare un invito velato al sacrificio, se necessario, per un bene superiore, ovvero la difesa della patria. La struttura della descrizione di queste pagine storiche permette di notare come la violenza sia sempre preceduta da termini come ordine, civiltà, giustizia. Ciò rimanda ad un uso strumentale della semantica che impedisce al bambino di percepire la tragedia della guerra. Non basta più poi solamente la "bellezza eroica" del 1932, ora diventa necessaria la "forza espansiva". L'Italia non è più solo una nazione, è un Impero. Il bambino viene educato a vedere il mondo come un teatro di conquista dove l'Italia deve avere il ruolo da protagonista. Attraverso queste pagine, l'alunno impara che la propria identità di cittadino si realizza unicamente nella partecipazione, anche solo mentale, a questa grandezza. Non esiste più il dubbio, perché la giustizia dell'azione italiana è presentata come un dogma indiscutibile. Quello che emerge è quindi un'idea di "male oggettivo" presentato come giusto, oltre che giustificato. In ultima analisi, riguardo alla selezione delle immagini del manuale, è possibile notare come ad accompagnare la rappresentazione della centralità del Duce e del suo sguardo rivolto verso la gloria, siano presenti momenti chiave del regime, come la firma dei Patti Lateranensi o la

solenne consegna dei moschetti agli avanguardisti. Si trasmetteva in tal modo un'idea di continuità storica e gloria nazionale, per cui l'alunno interiorizzava la storia come una successione di atti eroici riconducibili all'azione provvidenziale del Capo.

Con l'approvazione delle leggi razziali nel 1938<sup>110</sup>, la narrazione si sposta su un piano anche biologico. In un libro per la classe IV elementare del 1939<sup>111</sup>, l'ormai comune riferimento al recente impero italiano, prevede l'aggiunta tra le motivazioni della vittoria sugli altri popoli, del «valore della sua razza». La frase contenuta nel testo di studio non è una semplice esaltazione patriottica, ma il manifesto dell'approvato razzismo di Stato.

*l'impero è affidato alle meravigliose doti della razza italiana, è l'impero della giustizia, l'impero del genio, del lavoro, l'impero della civiltà (P. Bargellini 1939, p. 170).*

La scelta del termine «doti», per asserire alle qualità dell'italiano, rimanda a qualcosa di innato, di biologico. L'Italia secondo il manuale, domina perché «ha la dote» per farlo. L'Impero è definito «di giustizia» proprio mentre si sta instaurando un regime di dominazione coloniale. Il manuale mette in evidenza come la violenza subita dagli altri popoli scompare, perché l'Impero italiano, manifesto «di civiltà», non può che essere giusto. Per lo studente, imparare questo testo significa interiorizzare un'identità razziale. Il buon cittadino non è più chi rispetta la legge, ma chi appartiene a questa «razza di geni». È una pedagogia volta a esaltare l'ego del fanciullo, rendendolo orgoglioso di una superiorità che non ha conquistato, ma che ha «ereditato» per diritto di sangue. Infine, nel medesimo libro appare un capitolo dedicato al paragone diretto tra Giulio Cesare e Mussolini, un accostamento emblematico della retorica per la legittimazione storica del fascismo.

La narrazione parte con un elenco delle imprese dell'imperatore romano, seguite «venti secoli dopo» da quelle del Duce. Questa operazione risulta utile a fornire al fascismo un'aura di eternità, presentando il Duce come il diretto erede della gloria romana. Attraverso questo confronto, proposto con il supporto del libro di testo nella successiva pagina, la propaganda scolastica comunica nuovamente la giustificazione verso la «missione di civiltà» e l'appartenenza ad una «razza» che ha ereditato la grandezza romana. Si ottiene inoltre una legittimazione per cui la marcia su Roma e la dittatura vengono presentate come atti di «ordine» necessari, simili alle imprese di Cesare.

---

<sup>110</sup> R.D.L. 17 novembre 1938, n. 1728, *Provvedimenti per la difesa della razza italiana*, in G.U. 19 novembre 1938, n. 264, convertito nella Legge 5 gennaio 1939, n. 38.

<sup>111</sup> P. Bargellini 1939, *Il libro della classe IV elementare, letture*; La libreria dello Stato, Roma

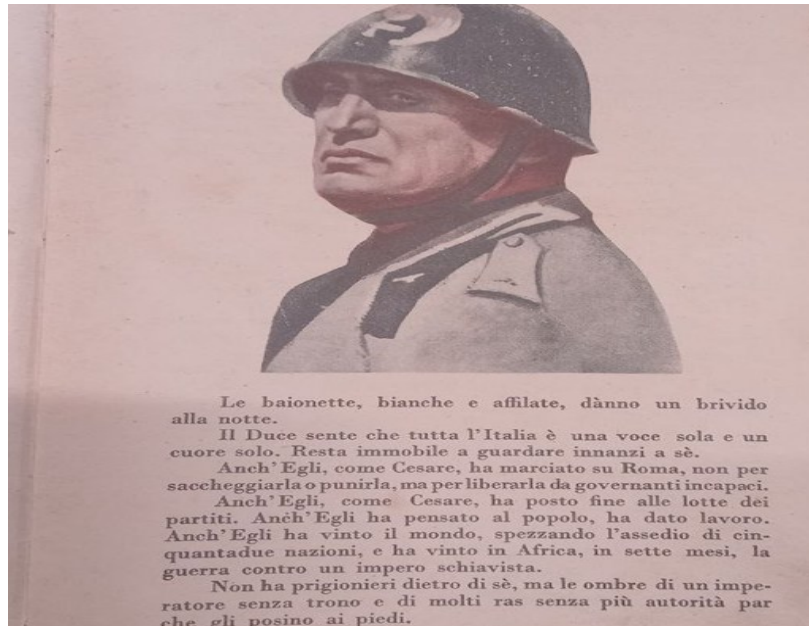


Figura 12: P. Bargellini 1939, p. 173; Paragone tra Giulio Cesare e il Duce

Anche in questo caso l'analisi iconografica mostra come Mussolini non appare mai "al lavoro" o "in consultazione", come un normale dirigente politico. È sempre presentato come un'icona statuaria. Con questa tecnica si eleva il Duce come un idolo, non funzionale ad illustrare una notizia, ma a fissare un'immagine mentale che deve indurre riverenza.

Si passerà ora all'analisi dei medesimi manuali, ponendoli però sotto una lente d'ingrandimento più centrale alla presente tesi, ovvero la rappresentazione delle figure del male durante l'epoca fascista. Dopo aver presentato infatti un "male oggettivo", che risalta da queste pagine, l'idea è quella di osservare, anche se visibilmente trapelato dalle descrizioni precedenti, chi fosse invece identificato come nemico dal regime. Se Mussolini è il salvatore provvidenziale, la sua esistenza didattica necessita di un'antitesi che giustifichi l'uso della forza. Si rende necessaria quindi una costruzione del nemico come incarnazione del male. Nel manuale del 1932 per la classe V elementare, questa figura è identificata nel "sovversivo". Il manuale utilizza aggettivi precisi per delegittimare il dissenso, definendo l'opposizione come: «le insensate turbolenze sovversive». Con epiteti di questo tipo, il nemico non ha un'idea o un progetto, le sue azioni sono prive di senso. In questo modo, si trasmette l'idea che non è necessario ascoltare o comprendere le ragioni dell'avversario, perché esse semplicemente non esistono. Il brano prosegue affermando che partecipavano ai fasci italiani di combattimento varie categorie di «uomini pronti», dai reduci di guerra ai giovani attratti dal movimento; tutti questi:

*rintuzzavano valorosamente le violenze sovversive, conciliandosi con il più ampio favore della nazione (A. Gallo 1932, p. 195).*

Qui oltre alla ormai comune inversione della colpa e giustificazione alla violenza, è possibile osservare un'eroizzazione dello scontro, rinforzato dall'utilizzo di avverbi come "valorosamente",

per cui si trasformano i conflitti civili e le aggressioni squadriste in gesta epiche. Inoltre, il consenso funge da prova di verità. Se la nazione infatti approva, l'atto passa come intrinsecamente giusto. Questa prima definizione del Male come "disordine interno" prepara il terreno per le edizioni successive.

Nel manuale del 1936 compare un'evoluzione ancora più aggressiva. Il capitolo, significativamente intitolato "L'Italia in balia dei sovversivi", sposta la narrazione su un piano di scontro morale assoluto, dove l'avversario rappresenta un ostacolo politico, ma anche una minaccia esistenziale alla nazione. Il manuale introduce una distinzione netta tra gli "uomini forti e buoni" e i nemici, definiti spregiativamente "senzapatria". L'uso del termine "propaganda infame" per descrivere le idee degli avversari serve a sancire l'impossibilità di qualsiasi dialogo. I sovversivi, oltre a «turbare la vita delle città e delle campagne» con le loro «violenze», erano considerati anche vili uomini in quanto non leali nemmeno nel combattimento con le squadre d'azione fasciste:

*[...]caduti vittima delle imboscate e delle insidie che i sovversivi preferivano all'urto leale in campo aperto(O. Bertolini 1936, p.169).*

In questa descrizione Il Male non è solo distruttivo, ma anche subdolo. Il nemico è infatti dipinto come un vigliacco che agisce nell'ombra, privato di quella dignità militare esaltata dai fascisti.

Come mostrato in fig. 10, è possibile osservare, come le categorie di "Male" e "Nemico" vengano poi proiettate all'esterno dei confini nazionali. Il nemico africano viene descritto come inferiore e quasi disumanizzato, così da rendere l'invasione coloniale accettabile e giusta agli occhi del popolo. In questo brano, il manuale opera una transizione cruciale: il nemico non è più solo il "sovversivo" interno, ma il "barbaro" abissino che ostacola il cammino della civiltà italiana. Questa narrazione stabilisce un filo rosso diretto con quanto analizzato nel terzo capitolo della presente tesi. Se infatti in quel contesto il "barbaro" antico veniva progressivamente trasformato dai manuali repubblicani in un soggetto storico da comprendere, qui la categoria della barbarie viene riattivata dal fascismo nella sua accezione più brutale e astorica. L'Abissino della «barbara Etiopia» non è altro che il nuovo volto di quel nemico eterno della civiltà che, nel 1936, deve essere sottomesso dalla "nuova Roma". Il linguaggio utilizzato risulta ancora una volta funzionale a descrivere il nemico come l'esatto opposto della civiltà. Il termine «orde armate» evoca una massa informe, selvaggia, contrapposta alle «divisioni dell'esercito regolare e di camicie nere» descritte come lo strumento di una «mirabile campagna militare». In questo modo, lo scontro è presentato come il trionfo dell'ordine sulla barbarie. Il testo attribuisce alle popolazioni locali la colpa del conflitto, parlando di «malafede degli Abissini che tormentavano le popolazioni con rapine di uomini e di animali». In questo caso, applicando ciò che afferma Antonio Brusa in "Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di

alfabetizzazione storica”<sup>112</sup>, esplicitato nel primo capitolo della presente ricerca, emerge chiaramente come il documento manualistico non sia un riflesso neutro della realtà, ma una vera e propria «menzogna» o visione parziale che il lettore deve imparare a non subire, questione piuttosto difficile nel suddetto periodo. La descrizione della “malafede” abissina è l'esempio perfetto di come la narrazione di un “male” storico sia spesso il risultato di una propaganda che il manuale eredita senza sottoporla a critica.

Il manuale sembra costruire una scala di valori, dove il “Male” viene identificato con chiunque osi opporsi alla volontà del Duce. L'uso ripetuto dell'avverbio «invano» riferito sia al Negus che ai governi della Società delle Nazioni serve a trasmettere allo studente l'idea dell'ineluttabilità della vittoria fascista. Chi si oppone al regime è destinato al fallimento e alla sconfitta perché agisce contro quell'incrollabile volontà italiana, che il testo identifica con il diritto di ogni popolo civile.

L'analisi del libro per la classe IV del 1939 mostra come la definizione del “Nemico” e del “Male” venga estremizzata. In questi testi, l'azione dell'Impero fascista viene presentata non solo come una conquista di terre, ma come una missione morale contro avversari che vengono presentati come inferiori o pericolosi, come il tiranno schiavista, il disfattista politico e le nazioni straniere. Nella sezione dedicata al paragone tra le imprese del Duce e quelle di Cesare, la giustificazione morale della guerra in Etiopia raggiunge il suo apice. L'Etiopia del Negus viene definita un «impero schiavista», funzionale a far sembrare l'attacco fascista una missione di libertà. Con la contrapposizione di questo “Male” alla «nuova civiltà romana», la violenza della conquista viene presentata allo studente come una necessità morale. In questa narrazione, il “Male” viene identificato nell'altro che schiavizza, mentre il “Bene” è rappresentato dal movimento fascista che occupa e sottomette nel nome di una presunta superiorità razziale e di una missione civile superiore. Questa costruzione del nemico come essere biologicamente e moralmente inferiore trova conferma in quanto evidenziato nel volume “L'Italia ai tempi del ventennio fascista”<sup>113</sup>:

*Le pratiche discriminatorie nei confronti degli abitanti delle colonie italiane in Africa, ideate con l'intento di affermare un'ipotetica superiorità della razza bianca e della civiltà latina (cioè italiana, nella retorica fascista), avevano predisposto un ottimo terreno per l'innesto di una deriva giuridica antisemita (G.L. Voghera 2019, p.14).*

Nelle pagine successive il libro offre una conferma di come il “Male” venga identificato con chiunque si opponga all'ordine fascista. Il testo afferma che Cesare, così come Mussolini, paragonato in diverse modalità all'imperatore romano, dovrà «purgare il Senato degli inutili parlatori» e

---

<sup>112</sup> A. Brusa 2021, *Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica*, in «Dimensioni e problemi della ricerca storica», Sapienza Università Editrice, Roma p. 222; Si veda quanto esposto nel primo capitolo sull'argomento.

<sup>113</sup> G.L. Voghera 2019, in M. D'Amico, A De Francesco, C. Siccardi, *L'Italia ai tempi del ventennio fascista; A ottant'anni dalle leggi antiebraiche: tra storia e diritto*, Franco Angeli, Milano

«stroncare i partiti che dividono la città». È in questo modo che il dissenso politico e il dibattito parlamentare vengono descritti come coloro che ostacolano la salute della nazione. Chi non aderisce alla mistica fascista è considerato un “disfattista” o un “codardo”. Inoltre, il concetto di nemico si estende alle nazioni che si opposero all'impresa etiopica.



Figura 13: P. Bargellini 1939, p. 169; Glorificazione del mito dell'Impero

Nella figura qui riportata (fig. 13), viene sottolineato con orgoglio che:

*Cinquantadue nazioni si opponevano a questa impresa e l'Italia fascista da sola ha vinto tutti i nemici (P. Bargellini 1939, p. 169).*

La vittoria non viene attribuita solo alla forza militare, ma alla “fede nella sua causa di giustizia” e al “valore della sua razza”. È in questo passaggio cruciale che il nemico viene identificato non più solo nel sovversivo interno o nel barbaro coloniale, ma nell'intero ordine internazionale che tenta di frenare l'espansione imperiale italiana.

Se si riprende quanto teorizzato da Rüsen<sup>114</sup>, la narrazione storica non è una semplice cronaca del passato, ma un processo di attribuzione di senso finalizzato a orientare la vita pratica nel presente attraverso il ricordo del passato. Il manuale fascista del 1939, manipolando la memoria storica per creare un parallelo tra Mussolini e Cesare, costruisce una modello ideale in cui l'obbedienza assoluta e il sacrificio diventano gli unici strumenti per realizzare l'identità del cittadino-soldato.

## 4.2 Il male come oppressione: la nascita del paradigma democratico

La caduta del regime costringe la scuola a un cambiamento radicale, che prevede la sostituzione della cieca obbedienza con i valori della libertà. In questa fase, l'idea stessa di “Male” attraversa una trasformazione completa. Se nel Ventennio tale concetto era rappresentato da chiunque ostacolasse la

<sup>114</sup> Rüsen, Jörn 1997. *Investigación y opinión: El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia*. Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, n. 12 (aprile 1997), p. 91

volontà del Duce, nel dopoguerra esso viene identificato con il sistema totalitario stesso e con le sue manifestazioni, quindi l'oppressione, il razzismo e «l'analfabetismo spirituale». La transizione verso queste nuove idee fu accelerata in modo decisivo dall'azione del Governo Militare Alleato, in particolare attraverso la Sottocommissione per l'Educazione diretta da Carl Washburne<sup>115</sup>. L'educatore americano, promotore dei principi deweyani, guidò una profonda operazione di defascistizzazione del sistema scolastico italiano, finalizzata a diffondere materiali didattici coerenti con i valori della nascente democrazia. Tra il 1944 e il 1945, l'azione della Sottocommissione non si limitò alla riscrittura dei programmi per le elementari e per i futuri maestri, ma istituì criteri rigorosi per la revisione dei sussidiari di ogni ordine e grado<sup>116</sup>. Questo controllo fu affidato a Commissioni ministeriali e locali che avevano il compito di esaminare i libri via via che i territori venivano liberati, eliminando ogni traccia della propaganda fascista.

I Programmi del 1945 rappresentano il primo documento ufficiale nato da questo clima di revisione. Come si legge nella premessa del D.M. 9 febbraio 1945<sup>117</sup>, la scuola deve assumersi la responsabilità della «rinascita della vita nazionale». Il legislatore introduce qui un concetto potente, in cui il male non è solo rappresentato dall'ignoranza del leggere e dello scrivere, ma un più pericoloso «analfabetismo spirituale» che si manifesta come «immaturità civile» e «impreparazione alla vita politica». In questo contesto, l'insegnamento della storia e della geografia assume un compito chiaramente morale. I programmi dichiarano la necessità di superare «l'angusto limite dei nazionalismi» in favore di un «vivo sentimento di fraternità umana»<sup>118</sup>. Per la prima volta, si chiede agli insegnanti di smetterla di presentare la storia come una cronologia di guerre e tirannie, per orientarsi verso la «vera, autentica storia della civiltà».

Il «Male» politico viene qui «smontato» attraverso due direttrici, che prevedono la condanna del nazionalismo e l'esaltazione della libertà, termine piuttosto ripreso nella presentazione del documento. Da un lato si invita a superare il nazionalismo estremo, che aveva trasformato la geografia in uno strumento di propaganda autarchica; dall'altro l'evidente elogio della libertà mostra il nuovo eroe non più nel il soldato conquistatore, ma in chi ha lottato contro l'oppressione, nello scienziato che ha aiutato il progresso e nel missionario che ha alleviato le sofferenze. Interessante è l'introduzione dell'autogoverno in classe<sup>119</sup>, un chiaro influsso della visione deweyana di Washburne. Si suggerisce di addestrare il fanciullo alla comprensione dei propri diritti e doveri non attraverso

---

<sup>115</sup> Sulla sottocommissione cfr. S.F. WHITE, *America and Reconstruction of Italian Education 1943-1962*, Garland, New York-London 1991

<sup>116</sup> Cfr. A. Ascenzi 2004, *l'educazione alla democrazia nei libri di testo: Il caso dei manuali di storia*, p. 65; in R. Sani, *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e pensiero, Milano

<sup>117</sup> Ministero della Pubblica Istruzione (1945), *Programmi di studio per le Scuole Elementari* (D.M. 9 febbraio 1945 e D.L. 24 maggio 1945, n. 459), Roma, p. 1

<sup>118</sup> Ivi, p. 1

<sup>119</sup> Ivi pp. 2-5

ordini, ma tramite il convincimento sociale, usando strumenti come il referendum e l'iniziativa di gruppo. Tuttavia, mettere in pratica questi ideali democratici fu complicato poiché il mondo della scuola era ancora troppo legato alle vecchie abitudini. Come osservato in “Dieci anni dopo”<sup>120</sup>, la spinta iniziale verso il cambiamento rallentò, poiché:

*Il primo impeto di rinnovamento, per la generale impreparazione della nuova classe politica, nel campo della scuola più grave che mai, si consumò in una specie di restaurazione liberale ( M. Sansone, p. 588).*

Questa analisi evidenzia come il “Male” della struttura autoritaria non era svanito per legge. Infatti, mentre l'università e la secondaria riguadagnavano spazi di autonomia, «le scuole elementari non riguadagnarono quasi nulla, sicché rimasero, come rimangono, in una condizione pressoché identica a quella del ventennio fascista»<sup>121</sup>. In questo senso, la lotta contro l'oppressione non fu solo una questione legislativa. Fu invece un lavoro lungo e difficile per trasformare una scuola che tendeva a rifugiarsi nei vecchi e rassicuranti modelli didattici.

Se i programmi del 1945 servivano a segnare una rottura netta con il passato sotto l'influenza alleata, i Programmi Ermini del 1955 consolidano il modello democratico, inserendolo però in una cornice più cristiana e umanistica. L'obiettivo della scuola elementare diventa formare il carattere dei bambini, per una «consapevole partecipazione alla vita della società e dello Stato»<sup>122</sup>. In questi programmi, il “Male” viene identificato con tutto ciò che soffoca la «spontanea fioritura e maturazione» dell'alunno. La metodologia suggerita è quella della globalità, che parte dal mondo concreto del fanciullo per arrivare gradualmente alla riflessione critica. La storia, in particolare, deve servire a «far conoscere ed amare la Patria» ma anche a far nascere sentimenti di fraternità per la «grande famiglia umana»<sup>123</sup>.

Tuttavia, rispetto all'impostazione laica di Washburne, emerge il fatto che la religione cattolica viene confermata come «fondamento e coronamento» dell'istruzione. Ciò limita l'apertura ad altre religioni inizialmente ipotizzata, ma lega i valori democratici, come la dignità, la libertà e la fraternità, a una solida tradizione morale. L'obiettivo è quello di utilizzare questi principi per costruire una barriera contro il ritorno di idee totalitarie. Saper leggere, nel 1955, non significa più solo decifrare segni, ma «ragionare con la propria testa», poiché saper leggere è «aver imparato a misurare i limiti del proprio sapere»<sup>124</sup>.

---

<sup>120</sup> A. Battaglia et al. 1955, *Dieci anni dopo 1945-1955, saggi sulla vita democratica italiana*; Editori Laterza, Bari

<sup>121</sup> Ivi p. 588

<sup>122</sup> Ministero della Pubblica Istruzione (1955), *Programmi didattici per la scuola primaria* (D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503), Roma, p. 1

<sup>123</sup> Ivi, p. 10

<sup>124</sup> Ivi p. 3

Nonostante la stabilizzazione operata dai Programmi Ermini, l'istruzione elementare tradizionale si trovò presto immersa in una fase di rapida trasformazione sociale. Gli anni del “miracolo economico” portarono con sé una maggiore propensione alla prosecuzione degli studi, rendendo le classi primarie sempre più affollate e disomogenee<sup>125</sup>. Il vero mutamento di paradigma avvenne però sul piano politico, con il passaggio dal centrismo al centrosinistra.

Fu proprio in questo contesto di apertura, non privo di tensioni, che maturarono le condizioni per una riforma radicale della didattica della storia<sup>126</sup>. Con il DPR n. 1457 del 1960<sup>127</sup>, il ministro Bosco diede il via libera a nuovi programmi che introducevano finalmente nelle scuole la narrazione delle vicende italiane e internazionali più recenti. Per la prima volta, temi come la Resistenza, la lotta di liberazione e la Costituzione della Repubblica assumevano un rilievo centrale nella formazione del cittadino. Questa stagione di rinnovamento culminò nella legge del 1962, che istituì la scuola media unica<sup>128</sup>. Tale riforma operò un cambiamento radicale all'interno della scuola dell'obbligo, eliminando le forti discriminazioni sociali che per decenni avevano diviso gli studenti tra chi era destinato agli studi superiori e chi all'avviamento professionale<sup>129</sup>. Tuttavia, come sottolineato dalla storiografia, l'efficacia di questi nuovi indirizzi dovette scontrarsi con due problemi irrisolti: la necessità di un profondo aggiornamento culturale degli insegnanti e, soprattutto, l'urgenza di creare una nuova generazione di manuali e libri di testo capace di interpretare correttamente i valori democratici<sup>130</sup>. È in questo clima che si inserisce la “Lettera a una professoressa” del 1967<sup>131</sup>, di Don Milani, che conteneva evidenti critiche alla mancata applicazione dei principi base della scuola democratica. Il testo mostrava il limite di una didattica che utilizzava la bocciatura per selezionare, invocando un criterio meritocratico. L'esempio della Scuola di Barbiana che si fondava sull'idea di istruzione dell'obbligo come mezzo di emancipazione, a dispetto della distinzione sociale, costituì uno dei maggiori dibattiti tra la fine di questo decennio e l'inizio del successivo<sup>132</sup>.

Gli anni '70 videro la scuola italiana rinnovarsi profondamente, accogliendo istanze come la partecipazione democratica e nuovi metodi educativi. In un quadro di forte fermento studentesco e politico, in cui la contestazione studentesca sfiorò solamente l'istruzione elementare, vista l'utenza

---

<sup>125</sup> F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri 2023, *Storia della scuola italiana*, Scholè, Brescia, pp. 152-162

<sup>126</sup> A. Ascenzi 2004, *L'educazione alla democrazia nei libri di testo: Il caso dei manuali di storia*, pp. 81-82; in R. Sani, *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e pensiero, Milano

<sup>127</sup> Cfr. DPR 6 novembre 1960, n. 1457 - *Nuovi programmi per l'insegnamento della storia nei licei classici, nei licei scientifici e negli istituti magistrali*, «Gazzetta Ufficiale».

<sup>128</sup> Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*, in *Gazzetta Ufficiale* n. 27 del 30 gennaio 1963

<sup>129</sup> F. Dal Passo 2002, *Storia della scuola italiana, Capitolo Secondo Scuola e Repubblica: dal 1948 ai nostri giorni*, pp. 21-22

<sup>130</sup> A. Ascenzi 2004, *L'educazione alla democrazia nei libri di testo: Il caso dei manuali di storia*, p. 82; in R. Sani, *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e pensiero, Milano

<sup>131</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967

<sup>132</sup> Cfr. F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri 2023, *Storia della scuola italiana*, Scholè, Brescia, pp. 165-166

dei partecipanti, si giunse all'approvazione dei decreti delegati del 1974<sup>133</sup>, in cui l'autoritarismo lasciò il posto a una gestione condivisa<sup>134</sup>. Questo percorso di riforme si concluse idealmente nel 1979, con la piena attuazione della scuola media unica. Anche i manuali scolastici cambiarono volto, affrontando finalmente la storia recente in modo critico e consapevole.

Per procedere nell'analisi dell'evoluzione del paradigma democratico sono stati selezionati quattro volumi che permettono di tracciare un arco cronologico significativo. Si parte da un sussidiario del 1957, solamente due anni dopo l'applicazione dei programmi Ermini; seguirà un sussidiario del 1963, pubblicato all'indomani della riforma della scuola media unica, per giungere a due testi del 1979, anno che sancisce la maturazione dei nuovi programmi e di una sensibilità storiografica. Ogni testo selezionato era destinato alla classe quinta elementare.

L'analisi di un sussidiario del 1957, intitolato "Conoscere"<sup>135</sup>, permette di osservare concretamente come la "restaurazione" e le difficoltà di rinnovamento storiografico, precedentemente discusse, si siano tradotte in una prevalente strategia editoriale: l'omissione. L'analisi della sezione storica del volume permette di notare come la descrizione della Prima Guerra Mondiale sia molto dettagliata, con largo spazio alla celebrazione del valore italiano in battaglie memorabili, come quella del Piave, a differenza della trattazione del periodo successivo e della Seconda Guerra Mondiale, che subisce invece una significativa riduzione. Nelle pagine analizzate, colpisce immediatamente l'assenza totale di una sezione dedicata al fascismo o alla figura di Mussolini. Il passaggio dalla Grande Guerra al secondo conflitto avviene in modo quasi superficiale. Allo studente non sono quindi fornite le basi per comprendere la genesi della dittatura, solamente citata successivamente.

Il testo scrive della Seconda Guerra Mondiale in solamente otto righe, lo stesso spazio che nel caso della Prima Guerra Mondiale veniva riservato alla descrizione di una sola delle diverse battaglie. Ciò dimostra che anche a più di dieci anni dalla fine del conflitto, la trattazione del tema fosse volontariamente mascherata poiché ancora percepita come una parentesi imbarazzante della storia italiana, da chiudere in fretta. Non è trattato nemmeno il rapporto con la Germania nazista; l'unica menzione che si trova è la seguente: «L'Italia, il 10 giugno del 1940, entrò in guerra a fianco della Germania». Non sono menzionate le leggi razziali. Temi come questi, nel 1957, in piena epoca di programmi Ermini, venivano evidentemente considerati ancora troppo divisivi o "scottanti" per la sensibilità dei fanciulli.

---

<sup>133</sup> D.P.R. 31 maggio 1974, n. 416, *Istituzione e riordino di organi collegiali delle istituzioni scolastiche materne, elementari, secondarie ed artistiche*.

<sup>134</sup> F. Dal Passo 2002, *Storia della scuola italiana, Capitolo Secondo Scuola e Repubblica: dal 1948 ai nostri giorni*, pp. 21-22

<sup>135</sup> P. Guglielminotti, T. Montesello 1957, *Conoscere, sussidiario per la quinta classe elementare*, Marietti Editori, Bologna

La narrazione si sposta rapidamente verso la conclusione del conflitto e la nascita della Repubblica, presentata come l'esito naturale di una sofferenza collettiva. Questo manuale opera dunque quella che nella presente tesi è stata definita come eclissi della figura del tiranno contemporaneo. A differenza di Nerone o dei Barbari, che venivano usati come specchi morali, il “Male” fascista non viene analizzato, ma nascosto. Questa scelta didattica sembra rispondere all'esigenza di normalizzazione di quegli anni, secondo cui pare meglio tacere su un passato ancora troppo vicino e doloroso, privilegiando una narrazione che metta al centro la ricostruzione e il patrimonio materiale della Nazione, piuttosto che il giudizio critico sulle responsabilità del potere.

La disamina iconografica del testo pare suggerire una fusione tra il realismo didattico della guerra con un simbolismo patriottico e rassicurante. Le illustrazioni usano colori vivaci per trasformare la storia in un racconto emozionante e facile da capire per i bambini. Da un lato esse rappresentano il sacrificio dei soldati in guerra, dall'altro celebrano la nascita della Repubblica con la figura dell'Italia protetta dal tricolore. Il linguaggio visivo mira a trasmettere un senso di rinascita e unità morale dopo le devastazioni del conflitto.

L'analisi del sussidiario del 1963 per la classe quinta elementare<sup>136</sup>, intitolato “Costruire”, mostra una continuità sorprendente con quanto visto nel volume del 1957. Nonostante siano passati quasi vent'anni dalla fine della guerra, il libro sceglie nuovamente la strada dell'omissione, in una modalità ancora più evidente, dato che si parla di questa guerra come se fosse un conflitto quasi banale. Ciò offre una prova tangibile dei ritardi, delle resistenze e delle ambiguità evidenziati da Anna Ascenzi<sup>137</sup>. Nonostante i programmi ministeriali avessero già introdotto la necessità di trattare la storia contemporanea e la Resistenza, questo manuale rivela un silenzio ancora più preoccupante.

---

<sup>136</sup> A. Ambrosi 1963, *Costruire, sussidiario per il secondo ciclo, classe quinta*, Edizioni scolastiche italiane, Torino

<sup>137</sup> A. Ascenzi 2004, *l'educazione alla democrazia nei libri di testo: Il caso dei manuali di storia*, p. 85; in R. Sani, *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e pensiero, Milano



Figura 14: A. Ambrosi 1963, p. 168; Descrizione della Seconda guerra mondiale

La pagina qui riportata (fig. 14), rappresenta infatti l'unico riferimento all'intero periodo che va dal primo dopoguerra alla nascita della Repubblica. Anche in questo manuale, la strategia principale è il salto temporale. Si passa dai dettagliati racconti sulla Prima Guerra Mondiale direttamente allo scoppio della Seconda, senza spiegare ai bambini come si sia arrivati alla dittatura. Per “rieducare” gli studenti, la scuola di questi anni preferiva cancellare la storia recente, perché considerata un tema ancora troppo scottante e divisivo. Il “Male” non è più legato a un'ideologia o a un nemico preciso, in questi testi viene semplicemente ignorato. Il conflitto non è presentato come una scelta politica del regime, ma come qualcosa che «si scatenò» a causa di «errori vecchi e nuovi». Questa scelta lessicale pare deresponsabilizzare totalmente la classe dirigente fascista, trasformando il conflitto in un evento che “travolge” il mondo, quasi fosse un disastro naturale e non una scelta umana. Manca ad esempio ogni riferimento all'alleanza con il nazismo. Il sussidiario si limita a dire che l'Italia entrò in guerra nel 1940, ma non spiega le motivazioni che condussero a scelta.

Il testo afferma piuttosto che il popolo italiano «credette di vedere la responsabilità di tanta rovina anche nella monarchia». È interessante notare come l'istituzione monarchica diventi il capro espiatorio utile a legittimare il passaggio alla Repubblica, mentre il regime che effettivamente portò l'Italia in guerra rimane nell'ombra. L'Italia non è un soggetto aggressore, ma una vittima che «vide le sue ricchezze distrutte, le sue città sconvolte». In sintesi, il sussidiario del 1962 applica una “pedagogia del silenzio”. Il “Male” politico viene semplicemente taciuto. Nonostante il suo approccio ufficialmente democratico, la scuola preferisce ancora rifugiarsi in una narrazione patriottica tradizionale, quella della Grande Guerra, piuttosto che affrontare il compito difficile di spiegare le radici della dittatura alle nuove generazioni. Tale testo conferma come, nonostante le importanti riforme legislative introdotte in questi anni, la cultura scolastica e l'editoria mostrassero ancora una notevole difficoltà a confrontarsi con la complessità della propria storia contemporanea.

L'immagine usa un forte contrasto visivo per raccontare il passaggio dalla guerra alla pace, dove le rovine scure sulla sinistra simboleggiano le distruzioni passate, superate dal tricolore che sventola in un cielo luminoso. La stella e il soldato in posizione solenne comunicano un senso di protezione e speranza per il futuro del Paese. Si tratta probabilmente di una scena studiata per infondere orgoglio e serenità nei giovani studenti del dopoguerra.

Per osservare un netto distacco dalle strategie narrative adottate da questi due primi sussidiari, bisogna attendere i manuali della fine degli anni Settanta. Il “Male” politico che ha caratterizzato questi anni viene ora presentato nel dettaglio, descritto e analizzato con strumenti e linguaggio critico e in linea con le finalità dei nuovi programmi ministeriali. Il primo sussidiario per la classe quinta elementare sottoposto ad analisi è intitolato “Pianeta Blu”<sup>138</sup>. Già dal primo paragrafo dedicato al fascismo, il movimento non è più presentato come una fatalità, ma come un partito che ottiene successo con la violenza, dato che con le elezioni politiche non ha raggiunto ciò a cui ambiva:

*Nel 1919 a Milano si formò un nuovo partito, il partito fascista che subì un insuccesso nelle elezioni del 1919. Però quello che non ottenne con le elezioni se lo procurò con la violenza (A. Novi 1979, p. 76).*

---

<sup>138</sup> A. Novi et al. 1979, *Pianeta Blu, sussidiario per la classe quinta*, Editrice Janus, Bergamo

## IL DOPOGUERRA IN ITALIA

Alla fine della guerra in Italia vi fu una grande crisi.

L'industria, che per anni aveva prodotto materiale bellico, doveva essere trasformata per tornare alla produzione normale. Ciò richiedeva denaro. Perciò gli industriali tennero i salari molto bassi.

Non tutti gli uomini tornati dal fronte però trovavano lavoro. Invalidi e molti ex-combattenti rimasero disoccupati.

Nelle campagne, abbandonate per tanto tempo, la miseria era maggiore di prima.

Essendo scarsa la produzione sia agricola che industriale, anche il commercio ristagnava.

Il malcontento era diffuso tra il popolo. Gli operai scioperavano per avere maggiori paghe e stipendi. I contadini occupavano le terre dei grandi proprietari terrieri.

## IL FASCISMO

Nel 1919 a Milano si formò un nuovo partito, il **Partito fascista** che subì un insuccesso nelle elezioni del 1919. Però quello che non ottenne con le elezioni se lo procurò con la violenza.

Industriali e proprietari terrieri, appoggiarono il fascismo. I fascisti si accanirono in atti di violenza contro i lavoratori. Gli **squadristi** (così venivano chiamati i fascisti che formavano le squadre d'azione) assaltavano le sedi di giornali socialisti, di cooperative, di leghe contadine (→ 1).

Il governo italiano non intervenne con fermezza. Di questo fatto approfittò **Benito Mussolini**, il capo del Partito fascista. Nel 1922 spinse le sue squadre verso Roma. Sarebbe bastato far intervenire l'esercito, ma il Re Vittorio Emanuele III si rifiutò di farlo. Egli chiamò Mussolini e gli affidò la formazione del governo.

## Il fascismo al potere e la dittatura (1925)

Mussolini formò il primo governo e ad esso fece partecipare anche ministri di altri partiti. Con questo gesto voleva dare l'impressione di agire secondo principi democratici, costituendo un governo di più partiti invece di scegliere tutti ministri fascisti come avrebbe potuto fare, se solo avesse voluto.

Nel 1924 ci furono le elezioni ed il Partito fascista ottenne la maggioranza assoluta. Per giungere a questo risultato vennero usati tutti i mezzi. Venne impedita la propaganda degli avversari, si fece ricorso ancora una volta alla violenza per spaventare gli elettori e soffocare ogni protesta.

Nella nuova Camera, il parlamentare socialista **Giacomo Matteotti** denunciò le violenze e le illegalità fasciste (→ 2). Venne rapito e ucciso.

L'assassinio di Matteotti suscitò nel paese sdegno e proteste. Sembrò, ad un certo punto, che il fascismo fosse seriamente in crisi e stesse per cadere.

Mussolini sfidò l'opposizione assumendosi la responsabilità «morale, politica e storica» del delitto e con una serie di leggi instaurò la **dittatura**. Egli, Duce e Capo del Governo, era responsabile solo dinanzi al re. I ministri venivano nominati da lui.

Sciolse i partiti e tolse al popolo il diritto di voto. Abolì anche le elezioni per formare le amministrazioni comunali: i Comuni vennero retti dai podestà, eletti dai fascisti stessi.

Venne tolta la libertà di stampa (→ 3).

Molti Italiani accettarono la dittatura fascista, attratti dalle idee di grandezza e dalle promesse di Mussolini. Solo pochi si opposero e per questi ci furono l'esilio, il carcere, le giustizie sommarie.

Figura 15: A. Novi 1979, p. 76; Descrizione del fascismo

L'adozione di un nuovo tipo di narrazione si nota maggiormente nel paragrafo "Il fascismo al potere e la dittatura". Il testo spiega che Mussolini, dopo aver preso il potere, anche se complice di aver illuso gli italiani in un primo momento, coinvolgendo nel primo governo anche altri partiti, per «dare l'impressione di agire secondo principi democratici», eliminò ogni forma di opposizione, trasformando lo Stato in una dittatura.

Rispetto alla manualistica del Ventennio, un altro elemento che sicuramente si può notare tramite l'esaminazione delle pagine riguarda il trattamento dell'impresa coloniale. I testi del ventennio dedicavano pagine alla "missione civilizzatrice", mentre il manuale del 1979 liquida la Guerra d'Etiopia in poche righe. Il testo evidenzia che Mussolini volle la guerra principalmente per dimostrare che l'Italia fosse una grande potenza, svelando la natura propagandistica dell'azione di governo. Il mito del benessere fascista viene decostruito, tramite una dimostrazione di come le ambizioni imperiali della nazione fossero dovute al tentativo di mascherare la profonda crisi economica che ha colpito i cittadini italiani in quegli anni, con un numero disoccupati elevatissimo,

«erano quasi un milione». Viene inoltre valorizzata anche la resistenza dei popoli abissini, che riacquistano quella dignità storica mai avuta, poiché precedentemente categorizzati come “barbari”.

Nel sussidiario è possibile notare anche l’abbandono della narrazione egocentrica che aveva caratterizzato i manuali precedenti. Ampio spazio è infatti dedicato alle vicende che in quegli anni coinvolsero le altre nazioni europee e non solo, in un quadro storico che dipinge dettagliatamente la brutalità del secondo conflitto mondiale. Anche la resistenza partigiana viene ora riconosciuta come parte importante della storia, soprattutto per l’Italia. Emerge per la prima volta l’idea di una parte significativa dei cittadini italiani contraria al fascismo e alle sue conseguenze. È possibile affermare che la resistenza simboleggia, nel sussidiario ora analizzato, l’antitesi concreta al male che ha coinvolto la nazione in questi anni. Il passaggio alla Repubblica, su cui fino a pochi anni prima gli autori miravano a incanalare l’attenzione del lettore, è in questa occasione descritta in poche righe, a dimostrazione della volontà di far prevalere una narrazione che può finalmente mostrare cosa ha coinvolto l’intero periodo, tra dittatura e guerra.

Ogni pagina storica è accompagnata da immagini che non servono più a glorificare o a rassicurare, ma a documentare e stimolare la riflessione. Rappresentano la complessità dei conflitti e la sofferenza delle popolazioni. Questo linguaggio visivo mira a formare un cittadino capace di osservare criticamente le rappresentazioni del potere, per consentire loro di distinguere tra la realtà dei fatti e narrazione ideologica.

L’ultimo sussidiario analizzato, intitolato “Collaboriamo”<sup>139</sup>, pubblicato nel 1979, presenta la critica più evoluta ed evidente al totalitarismo. Il testo non si limita a narrare i fatti, ma fornisce preventivamente allo studente le chiavi di lettura per interpretarli. Un elemento del tutto innovativo è infatti la scelta di dedicare un intero paragrafo alla spiegazione di che cos’è la dittatura, prima ancora di affrontare il caso fascista.

---

<sup>139</sup> L. Zanchi et al., 1979; *Collaboriamo, sussidiario per la classe quinta*, Istituto geografico, De Agostini, Novara

## CHE COS'È LA DITTATURA?

La dittatura è un regime politico, palesemente o no, autoritario e totalitario. Nella dittatura il potere è concentrato nelle mani di una sola persona o di un gruppo dominante che assume il controllo di tutti gli aspetti della vita della nazione.

Nella grave situazione del dopoguerra, di fronte al disordine sociale e alle crisi economiche, alcuni governi non riuscirono a trovare soluzioni adeguate, non seppero cioè assicurare l'ordine della nazione e avviarla a una ripresa attingendo ai principi di libertà e di giustizia. Pensarono di orientarsi verso regimi politici autoritari, all'inizio più o meno vagamente ispirati a idee socialiste. Questi regimi dittatoriali diedero un volto caratteristico al ventennio tra le due guerre mondiali.

In Germania si ebbe la dittatura hitleriana (nazista), in Russia quella staliniana (marxista) e in Italia quella fascista.

### LA DITTATURA FASCISTA

Nel marzo 1919 si costituì a Milano un movimento capeggiato da *Benito Mussolini*, un ex socialista romagnolo. Il nuovo movimento, chiamato « fasci di combattimento », era inizialmente molto ristretto e non aveva caratteri politici ben definiti. Sul *Popolo d'Italia* del 23 marzo 1919, Mussolini scriveva:

« Noi ci permettiamo il lusso di essere aristocratici e democratici; conservatori e progressisti; reazionari e rivoluzionari; legalitari e illegalitari, a seconda delle circostanze di tempo, di luogo, di ambiente ».

Eventi salienti di quell'anno furono: l'attacco violento dei fascisti contro lo sciopero generale di Milano e le elezioni politiche, dalle quali il nuovo movimento riportò un grosso insuccesso.

Mussolini si presentava come il difensore dell'ordine pubblico, perciò non tardò ad ottenere l'appoggio degli industriali e degli agrari. Nelle elezioni del 1921 il movimento fascista ottenne 35 seggi alla Camera e, nello stesso anno, si trasformò in Partito Nazionale Fascista.

DOMANDE  
E PROBLEMI



Figura 16: L. Zanchi et al. 1979, p. 105; Descrizione della dittatura

Come è possibile osservare dall'immagine qui riportata, il testo non vede il “male politico” come un caso isolato nella storia, ma lo descrive come un sistema di governo basato su violenza e privazione delle libertà. Questa descrizione, che l'autore decide di fornire subito, permette al bambino

di comprendere che il fascismo non è stato un incidente, ma un sistema basato volontariamente sull'oppressione. Nelle pagine successive, la conduzione politica di Mussolini viene analizzata sotto una luce critica costante. Come nel manuale precedente, lo spazio dedicato all'impresa coloniale è ridotto a poche righe, a conferma della volontà di sminuire l'importanza di quella che un tempo era considerata la massima gloria della nazione.

Viene poi dedicato ampio spazio alla descrizione della Resistenza, trattata con una profondità superiore rispetto ai testi precedenti. La sezione storica del sussidiario termina con un appello alla pace e alla collaborazione tra i popoli, in cui sono citate le azioni di organismi internazionali come l'ONU e l'UNESCO. In questa fase finale, il paradigma democratico si compie totalmente, con un'identificazione del “Male” nella guerra e nel nazionalismo, mentre il “Bene” risiede nel dialogo e nella cooperazione globale. Le immagini del testo non hanno più uno scopo decorativo, ma servono a documentare visivamente i fatti più importanti del periodo. Ogni fotografia o illustrazione accompagna i passaggi chiave della storia, aiutando il bambino a dare un volto reale agli eventi e a riflettere criticamente su ciò che vede.

L'analisi di questo arco temporale dopo la guerra mostra come la scuola italiana sia passata faticosamente dal silenzio alla parola. Riprendendo la teoria di Antonio Brusa<sup>140</sup>, è possibile constatare che i sussidiari del 1979 forniscono finalmente ai bambini la «cassetta degli attrezzi» per diventare cittadini consapevoli e storicamente informati. Il “Male” non è più un'idea vaga, ma viene spiegato chiaramente parlando di dittatura, razzismo e mancanza di libertà. Studiando il fascismo e la Resistenza, gli alunni vengono posti di fronte alla complessità dei diversi contesti e vengono invitati a sviluppare autonomamente un pensiero critico. L'obiettivo educativo di questi testi non è più formare sudditi obbedienti, ma cittadini in grado di scegliere consapevolmente i principi della democrazia, del dialogo e della convivenza pacifica.

---

<sup>140</sup> A. Brusa, 2021, *Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica*, in «Dimensioni e problemi della ricerca storica», Sapienza Università Editrice, Roma, p. 183

## CONCLUSIONI

### Sintesi e implicazioni didattiche

Il percorso di ricerca condotto nel presente elaborato, durato diversi mesi, ha permesso di verificare sul campo che i manuali scolastici non sono mai stati degli strumenti neutri o disinteressati. Dal punto di vista della metodologia, questa indagine non si è accontentata di fare una semplice lettura o un riassunto dei contenuti presenti nei libri. Si è invece basata su un lavoro costante di decostruzione delle fonti d'epoca. Smontare un testo significa analizzare con grande pazienza le parole scelte dagli autori, isolare gli aggettivi usati per descrivere i personaggi e studiare come l'impaginazione stessa cercasse di orientare il pensiero del lettore. Questo lavoro sui documenti originali ha fatto emergere chiaramente le narrazioni ideologiche e le mediazioni politiche che ogni epoca ha costruito sopra la storia per giustificare le proprie scelte o per educare i futuri cittadini secondo le regole del momento.

Si ritiene importante sottolineare che la presente tesi non è nata solo da uno studio teorico sui libri moderni o sulle risorse online. Il lavoro ha previsto una vera e propria ricerca sul campo, che ha richiesto spostamenti in diverse zone geografiche, visite frequenti ad archivi storici e il coinvolgimento di biblioteche e persone che hanno aiutato a recuperare materiali che sembravano ormai introvabili. Numerose giornate hanno previsto analisi presso il museo della scuola di Guastalla, che sono risultate centrali per la riuscita dell'indagine. All'interno di questo spazio è stato possibile consultare direttamente i vecchi sussidiari originali, proprio quelli che venivano aperti e letti ogni giorno sui banchi di scuola dai bambini delle generazioni passate. Moltissime delle analisi presenti in queste pagine nascono dall'esame di fotografie e trascrizioni scattate e raccolte personalmente durante i mesi di ricerca. Questo contatto diretto con l'oggetto fisico, la carta ingiallita dal tempo, i caratteri di stampa d'altri tempi, le copertine consumate dall'uso, ha permesso di restituire la voce autentica a una didattica reale. L'esperienza ha però evidenziato le difficoltà nel recuperare i testi storici. In particolare, per i volumi dell'Ottocento e del secondo dopoguerra, è stato complesso ottenere i prestiti e molte ricerche si sono rivelate vane.

Il valore dell'elaborato non si limita però alla semplice ricostruzione storica. Esso non è servito soltanto a mostrare in quanti modi diversi venissero dipinti certi personaggi negativi o determinati eventi nei libri del passato. Il valore profondo di questa ricerca sta nel fatto che essa fornisce e mette a disposizione una vera e propria metodologia di lavoro critica.

Il metodo di indagine proposto non riguarda solo la ricerca universitaria, ma può diventare una risorsa preziosa per la didattica quotidiana nella scuola primaria. È possibile affermare che insegnare storia non significa far memorizzare nozioni già pronte agli alunni. Significa, invece, guidare gli

alunni a smontare i testi e a interrogarli per capire come nasce un racconto storico. I bambini che diventano “piccoli ricercatori” sono più stimolati ad analizzare in modo critico testi e immagini. Questo esercizio è una preparazione essenziale alla vita, dato che favorisce il pensiero autonomo e insegna a non subire le informazioni in modo passivo. Ciò fornisce loro gli strumenti per valutare con occhio critico anche le notizie e i messaggi del mondo contemporaneo. Osservando quanto il sussidiario sia cambiato nell’ultimo secolo, sia nei contenuti che nella grafica, emerge l’efficacia della metodologia proposta. Il primo cambiamento evidente si nota già prima di aprire il libro, tramite l’osservazione delle copertine e l’organizzazione visiva delle pagine.

Nell'Ottocento, l'aspetto esterno dei volumi comunica immediatamente un'idea di forte rigidità. Le copertine si presentano spoglie, di un colore marroncino decisamente poco invitante alla lettura e sono del tutto prive di raffigurazioni o elementi capaci di attirare l'attenzione di un bambino. Una volta aperto il libro, la struttura non cambia: il testo occupa ogni spazio, senza lasciare margini bianchi o elementi visivi. Questa assenza di immagini non era casuale, ma rifletteva la visione educativa dell'epoca. Il manuale era considerato un testo indiscutibile. Di conseguenza, l'apprendimento della storia si basava sullo sforzo mnemonico e sul rispetto dell'autorità. La parola scritta serviva a trasmettere un rigido modello morale e patriottico.

Durante il Ventennio, il sussidiario cambia radicalmente per diventare uno strumento di propaganda. Questa trasformazione è visibile già nelle copertine, che assumono un forte valore comunicativo e spesso ritraggono bambini in divisa per promuovere l'idea di un futuro servizio militare. In altri casi, le immagini mostrano architetture classiche per esaltare la forza del regime. Anche l'interno è studiato con cura. Le pagine sono ordinate e ricche di fotografie del Duce o di imperatori romani. Questo apparato visivo non serviva a spiegare la storia, ma a colpire l'immaginario degli studenti. L'obiettivo era l'indottrinamento, il che significava che il passato veniva manipolato per giustificare il potere del presente.

Nel secondo dopoguerra, l'estetica del sussidiario cambia totalmente. Le copertine abbandonano i simboli militari per assumere un aspetto più colorato e accogliente. Le illustrazioni ora mostrano scene di vita quotidiana, pensate per invitare i bambini a scuola con serenità. Anche la struttura interna si trasforma, con proposte di volumi simili ad album, ricchi di fotografie e disegni. L'obiettivo è rispondere ai bisogni visivi degli alunni, usando un'impaginazione più leggera che ricorda il linguaggio dei fumetti. Tuttavia, questo nuovo stile presenta un limite, dal momento che in molti testi degli anni Cinquanta e Sessanta, a una grafica accattivante corrisponde spesso un contenuto eccessivamente semplificato. Il rischio è stato quello di ridurre la complessità dei fenomeni storici.

L'analisi dei testi mostra un cambiamento netto nello stile dei diversi autori. Nelle prime due epoche il tono è sempre autoritario, infatti chi scrive si pone agli interlocutori come una figura

superiore, nella quale l'autore giudica i fatti in modo assoluto e dichiara apertamente al bambino cosa è giusto e cosa è sbagliato. Nel dopoguerra questo legame cambia del tutto e la voce dell'autore assume un tono paternalistico e molto confidenziale, in cui si cerca un dialogo continuo con il piccolo lettore. Questo cambiamento ha però un risvolto negativo che risiede nel fatto che per cercare la massima semplicità, gli autori scelgono spesso di omettere i passaggi più complessi. Alcuni eventi storici importanti vengono così banalizzati e il racconto perde precisione, quasi come se si temesse di stancare i bambini.

Questo modo di scrivere influenza direttamente il tipo di reazione psicologica che si vuole provocare negli alunni. Nella manualistica dell'Ottocento il linguaggio serve a creare un forte impatto emotivo basato sulla paura e sul disgusto morale. Durante il regime fascista il linguaggio adottato è quello tipicamente militare, con toni esortativi. Il testo non vuole spaventare il bambino, ma vuole invitarlo a servire la nazione, per farlo sentire parte di una forza superiore. Nei primi anni del dopoguerra si assiste invece a una forte distensione, in cui inizialmente il registro diventa quasi ludico e alleggerisce il peso dei conflitti. Le parole cercano di umanizzare il passato per renderlo accessibile, a volte però riducendo la storia a una favola rassicurante. Sarà necessario aspettare gli anni '70 per osservare una critica maggiormente matura.

La serie di mutamenti avvenuti nel secolo analizzato si riflette anche nella concettualizzazione del "Male". Nel capitolo dedicato a Nerone il male è visto come una colpa del singolo individuo e il focus delle descrizioni riguarda il vizio morale e la follia del tiranno. Con lo studio delle popolazioni barbariche il male si sposta sul gruppo; lo dimostra il fatto che in questo caso non si giudica una persona sola, ma un intero popolo. Nel quarto capitolo, che prevede l'analisi del periodo fascista come movimento e del successivo periodo del dopoguerra, si distingue un'identificazione del nemico nel sovversivo e nello straniero tipica del regime; con l'avvento della Repubblica si assiste a un'iniziale rimozione del "male" palesato durante il ventennio, per poi arrivare alla condanna verso la dittatura e più generalmente verso la mancanza di libertà.

Nello studio di questi temi emergono forti rotture, ma anche significative continuità. La rottura più netta riguarda il fascismo. Nei testi della fine degli anni Settanta il regime viene smontato e condannato. La didattica compie una scelta democratica chiara. Più complessa appare la traiettoria del mondo barbarico: sebbene il dopoguerra abbia progressivamente "addomesticato" il linguaggio, sostituendo i toni apocalittici dell'Ottocento con un approccio più antropologico incentrato sul concetto di "nomade". Tuttavia, i sussidiari faticano tuttora a emanciparsi del tutto da una prospettiva eurocentrica, nella quale continuano a prevalere alcuni stereotipi interpretativi.

Mettendo insieme i dati dei diversi capitoli si ricava un bilancio generale molto chiaro. I manuali del secondo dopoguerra mostrano una trasformazione faticosa all'interno della scuola

italiana. Non cambia solo il programma, ma anche il modo di concepire l'insegnamento della storia. I tre capitoli tematici della presente ricerca descrivono le tappe di questo cambiamento.

Il secondo capitolo analizza la figura di Nerone. Nei sussidiari degli anni Cinquanta e Sessanta il “Male” viene individuato nella colpa del singolo individuo, in cui gli autori insistono sui vizi privati e sulla follia dell'imperatore. Questo serve a evitare domande politiche più complesse. Un dato centrale è lo spazio drasticamente ridotto che i libri elementari dedicano a questo personaggio, in cui Nerone viene liquidato in pochissime righe, a volte quasi dimenticato. Dal punto di vista del metodo, siamo ancora davanti a un sapere calato del tutto dall'alto, in cui manca qualsiasi accenno all'indagine o all'analisi critica delle fonti d'epoca.

Una svolta storiografica importante si nota invece nel terzo capitolo, dedicato ai barbari. Nel manuale “Conquiste”<sup>141</sup> del 1954 si sceglie la via della rimozione totale del conflitto. Il linguaggio viene ripulito dalle espressioni dure del fascismo e la fine dell'Impero diventa un semplice dato di fatto, un passaggio politico quasi naturale e privo di toni epici. Nello stesso anno, il sussidiario “Il Milione”<sup>142</sup> propone un'indagine diversa, più antropologica. Il focus si sposta sui dettagli quotidiani, sul nomadismo e sulle abitudini di vita, restituendo a queste popolazioni una dimensione umana comprensibile per i bambini. Tale percorso si completa nel 1967 con il libro “Riuscirai”<sup>143</sup>, in cui cadono i vecchi giudizi morali o fisici. La caduta di Roma viene spiegata attraverso la crisi politica e istituzionale dello Stato e parole come “orde” o “flagelli” spariscono. Si parla di popoli che penetrano in un sistema che non ha più coesione interna. La colpa non viene attribuita alla cattiveria dell'invasore, ma alla fragilità delle istituzioni romane.

Il quarto capitolo tocca il punto d'arrivo di tutta la ricerca. Subito dopo la guerra i libri scelgono il silenzio per parlare di fascismo e Seconda Guerra Mondiale, dal momento che gli autori evitano la storia contemporanea per non turbare la sensibilità dei fanciulli. Questo blocco si rompe alla fine degli anni Settanta, soprattutto nei testi del 1979<sup>144</sup>, dove è possibile notare il compimento del paradigma democratico, per cui si passa dal silenzio alla parola critica. La dittatura, le leggi razziali e il conflitto non sono più argomenti tabù, ma vengono spiegati con chiarezza, usando fotografie e fonti concrete per documentare la realtà dei fatti. I sussidiari del 1979 superano il vecchio insegnamento trasmissivo, non forniscono un pacchetto di nozioni da imparare a memoria. Consegnano al bambino una vera «cassetta degli attrezzi»<sup>145</sup> per comprendere la dittatura e il valore

---

<sup>141</sup> P. Guglielminotti 1954, *Conquiste, Sussidiario per la classe terza elementare*, Marietti editori, Bologna

<sup>142</sup> O. Valle 1954, *Il milione; sussidiari per la scuola elementare, quarta classe*, Vallecchi editore, Firenze

<sup>143</sup> A. Rocca, 1967, *Riuscirai. Sussidiario per le scuole elementari, classe terza*, Società Editrice Internazionale, Torino

<sup>144</sup> A. Novi et al. 1979, *Pianeta Blu, sussidiario per la classe quinta*, Editrice Janus, Bergamo; L. Zanchi et al., 1979; *Collaboriamo, sussidiario per la classe quinta*, Istituto geografico, De Agostini, Novara

<sup>145</sup> Cfr. A. Brusa 2021, *Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica*, in «Dimensioni e problemi della ricerca storica», p. 183, Sapienza Università Editrice, Roma

della libertà. Gli alunni hanno così la possibilità di imparare a fare domande ai documenti e a sviluppare un giudizio autonomo. La didattica cambia obiettivo: non più formare sudditi obbedienti, ma cittadini consapevoli che scelgono la democrazia e il dialogo.

Questo traguardo si collega alla proposta delle 4R di Antonio Brusa<sup>146</sup>. La ricerca dimostra che l'ora di storia oggi deve ripartire proprio da quella didattica come ricerca che si inizia a intravedere alla fine degli anni Settanta, libera da vincoli ideologici. È possibile osservare come applicare questo metodo partendo proprio da Nerone, dividendo il percorso in quattro momenti. Il primo momento è la Ricerca, in cui si sceglie il tema dell'imperatore romano. Il maestro raccoglie i pregiudizi e gli stereotipi che i bambini hanno in testa, spesso ricavati dai media o dai libri. Si passa poi alla Rielaborazione, fase in cui la classe lavora sui vecchi sussidiari analizzati all'interno della ricerca proposta. I bambini utilizzano questi testi d'epoca come documenti storici da esaminare. Segue la fase di Rilettura, in cui gli alunni analizzano i testi e scoprono come cambia il linguaggio in base al contesto politico di chi ha scritto il libro. L'ultimo passaggio è la Ricostruzione. Questa ultima fase prevede che gli studenti colleghino il lavoro svolto sul passato con il mondo presente ed imparino così a riconoscere le trappole della propaganda contemporanea. Un lavoro laboratoriale di questo tipo mette in pratica il valore civile della coscienza storica e della pluriprospektività di Jörn Rüsen<sup>147</sup>. Lo scopo della scuola non può identificarsi con la semplice memorizzazione di date o di biografie negative. Fare storia significa dare capacità di interpretazione e di orientamento nel presente. Insegnare la pluriprospektività significa mostrare che ogni racconto nasce da un autore e da un contesto preciso. Questa è una competenza vitale per il futuro cittadino, che fornisce agli alunni gli strumenti per smontare i linguaggi della violenza, rifiutare i dogmi ideologici e difendere la propria libertà di giudizio nel mondo attuale.

---

<sup>146</sup> Ivi pag. 194

<sup>147</sup> Cfr. J. Rüsen, *investigacion y opinion El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia*. Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, n. 12 (aprile 1997), pp. 80-90

## BIBLIOGRAFIA

### FONTI:

Ambrosi, A. (1963). *Costruire, sussidiario per il secondo ciclo, classe quinta*. Torino: Edizioni scolastiche italiane.

Bagagli, C. (1932). *Lecture classe seconda; Scuola italiana all'estero*. Milano: Soc. An. Stab. Arti Grafiche Alfieri & Lacroix.

Bargellini, P. (1939). *Il libro della classe IV elementare, letture*. Roma: La Libreria dello Stato.

Bertolini, O. (1936). *Il libro della classe III elementare; Religione, storia, geografia, aritmetica*. Roma: La Libreria dello Stato.

De Angeli, F. (1875). *Compendio di Storia Patria per biografie secondo i programmi ministeriali per le scuole normali e magistrali*. Milano: Francesco Vallardi.

Enciclopedia dei Ragazzi (1922). *Dispensa 81 (31 agosto)*. Milano: Casa Editrice L.F. Cogliati.

Enriques, A. (1948). *Il libro sussidiario di grammatica, storia e geografia, aritmetica e geometria, scienze naturali e religione. Ad uso della classe terza elementare*. Bologna: Zanichelli editore.

Gallo, A. (1932). "Il libro della classe V elementare, Religione, storia, geografia, aritmetica, scienze", in A. Zammarchi et al., *Il libro della classe V elementare*. Roma: La Libreria dello Stato.

Guglielminotti, P. (1954). *Conquiste*. Bologna: Marietti editori.

Guglielminotti, P. & Montesello, T. (1957). *Conoscere, sussidiario per la quinta classe elementare*. Bologna: Marietti Editori.

Magni, A. (1923). *Collezione scolastica Mondadori, classe V*. Milano: A. Mondadori.

Mascialino, F., Assereto, G. & Biloni, V. (1938). *Corso completo di storia, Geografia e cultura fascista, per le scuole secondarie di avviamento professionale*. Brescia: G. Vannini editore.

Novi, A. et al. (1979). *Pianeta Blu, sussidiario per la classe quinta*. Bergamo: Editrice Janus.

Pacini, S. (1884). *Piccola storia d'Italia per i fanciulli delle scuole elementari. Parte prima: Cento racconti di storia romana* (terza edizione riveduta e corretta da G. Rigutini). Firenze: Felice Paggi Libraio-Editore.

Paribeni, R. (1931). "Il libro della IV classe elementare: Religione, Storia, Geografia, Aritmetica, Scienze", in A. Zammarchi et al., *Il libro della IV classe elementare*. Roma: La Libreria dello Stato.

Rocca, A. (1967). *Riuscirai. Sussidiario per le scuole elementari, classe terza*. Torino: Società Editrice Internazionale.

Rostovzev, M. I. (1967). *Storia economica e sociale dell'Impero Romano* (prefazione di G. De Sanctis). Firenze: La Nuova Italia.

Valle, O. (1954). *Il milione; sussidiari per la scuola elementare, quarta classe*. Firenze: Vallecchi editore.

Zanchi, L. et al. (1979). *Collaboriamo, sussidiario per la classe quinta*. Novara: Istituto Geografico De Agostini.

## **DOCUMENTI NORMATIVI E RIFERIMENTI LEGISLATIVI:**

D.P.R. 31 maggio 1974, n. 416. *Istituzione e riordino di organi collegiali delle istituzioni scolastiche materne, elementari, secondarie ed artistiche*.

D.P.R. 6 novembre 1960, n. 1457. "Nuovi programmi per l'insegnamento della storia nei licei classici, nei licei scientifici e negli istituti magistrali", in *Gazzetta Ufficiale*.

Legge 31 dicembre 1962, n. 1859. "Istituzione e ordinamento della scuola media statale", in *Gazzetta Ufficiale*, n. 27 del 30 gennaio 1963.

Ministero della Pubblica Istruzione (1945). *Programmi di studio per le Scuole Elementari* (D.M. 9 febbraio 1945 e D.L. 24 maggio 1945, n. 459). Roma.

Ministero della Pubblica Istruzione (1955). *Programmi didattici per la scuola primaria* (D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503). Roma.

Ministero della Pubblica Istruzione (1996). *Decreto Ministeriale 4 novembre 1996, n. 682. Nuovi programmi per la scuola elementare*. Roma.

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, pp. 69-71. Roma: DM n. 47/2024 e n. 14/2025.

Regio Decreto 6 maggio 1923, n. 1054. "Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali", in *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, n. 129, 2 giugno 1923.

Regio Decreto 11 marzo 1923. *Vaglio dei libri in uso nel corso primario da parte di commissioni regionali e approvazione dei rispettivi provveditori agli studi.*

Regio Decreto-Legge 7 gennaio 1929, n. 5. *Istituzione del libro unico di Stato per le scuole elementari.*

Regio Decreto-Legge 17 novembre 1938, n. 1728. "Provvedimenti per la difesa della razza italiana", in *Gazzetta Ufficiale*, n. 264 del 19 novembre 1938, convertito nella Legge 5 gennaio 1939, n. 38.

## **BIBLIOGRAFIA:**

Adorno, S., Ambrosi, L. & Angelini, M. (a cura di) (2020). *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali.* Milano: FrancoAngeli.

Alfani, A. (1886). *I tre amori del cittadino. La casa, il lavoro, la patria.* Firenze: G. Barbèra (cit. in C. Weber, "I libri scolastici per l'insegnamento della storia nell'Italia liberale", *Mélanges de l'École française de Rome - Italie et Méditerranée modernes et contemporaines*, 127-2, 2015, [online] URL: <https://journals.openedition.org/mefrim/2276>).

Angelini, M. (2020). "Didattica della storia. Nascita e sviluppo di una disciplina", in S. Adorno, L. Ambrosi & M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali.* Milano: FrancoAngeli, pp. 29-38.

Ascenzi, A. (2004). "L'educazione alla democrazia nei libri di testo: Il caso dei manuali di storia", in R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente.* Milano: Vita e Pensiero, p. 65.

Ascenzi, A. (2009). "Le metamorfosi di uno scomodo "Padre della Patria". L'immagine di Giuseppe Mazzini nei manuali di storia dall'Unità al fascismo", in A. Ascenzi (a cura di), *Metamorfosi della cittadinanza.* Macerata: Eum, pp. 39-63.

Ascenzi, A. & Sani, R. (2020). *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi.* Milano: FrancoAngeli, pp. 39-41.

Ascenzi, A. & Sani, R. (a cura di) (2009). *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della Seconda guerra mondiale (1923-1945).* Macerata: Eum.

- Barbagli, M. (2020). *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, p. 159 (cit. in A. Ascenzi & R. Sani, *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano: FrancoAngeli, 2020, p. 41).
- Battaglia, A. et al. (1955). *Dieci anni dopo 1945-1955, saggi sulla vita democratica italiana*. Bari: Editori Laterza.
- Bertini, F. (2021). "I programmi di storia da Casati a Gentile", in *Didattica della storia. Journal of Research and Didactics of History*, n. 15/2021, pp. 20-28.
- Bravi, L. & Vitale, T. (2017). "«In-dipendenza». Percorsi di controllo e di emancipazione delle minoranze culturali nella storia sociale dell'educazione europea", in *Rivista di storia dell'educazione*, n. 1/2017, pp. 9-16.
- Brown, P. (1974). *Il mondo tardo antico. Da Marco Aurelio a Maometto*. Torino: Einaudi.
- Brusa, A. (2015). "Il progetto di formazione storica dell'infanzia alla secondaria di primo grado", *Scuola Italiana Moderna*, n. 5, pp. 77-80 (cit. in F. Monducci & A. Portincasa, *Insegnare storia nella scuola primaria*, Torino: Utet Università, 2023, p. 11).
- Brusa, A. (2021). "Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica. Tecniche e problemi di insegnamento fra innovazione e tradizione", in *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, n. 1/2021, Roma: Sapienza Università Editrice, pp. 183-230.
- Chiosso, G. (2024). *Libro unico di Stato. Il fascismo e l'editoria scolastica*. Milano: PreText, pp. 36-41.
- Costantini, C. & Gibelli, A. (1978). "Ma è tutta colpa del manuale", in *Italia contemporanea*, n. 132, pp. 88-92.
- Dal Passo, F. (2002). *Storia della scuola italiana. Capitolo Secondo: Scuola e Repubblica: dal 1948 ai nostri giorni*, pp. 21-22.
- De Giorgi, F., Gaudio, A. & Pruneri, F. (2023). *Storia della scuola italiana*. Brescia: Scholè, pp. 142-162.
- Dessardo, A. (2017). "Presidi e prèsi: la scuola in Alto Adige nel primo dopoguerra tra occupazione italiana e resistenza tirolese (1918-1922)", in *Rivista di storia dell'educazione*, n. 1/2017, pp. 73-92.
- Gasparri, S. & La Rocca, C. (2012). *Tempi Barbarici, l'Europa occidentale tra Europa e Medioevo (300-900)*. Roma: Carocci Editori, pp. 12-13.

- Genovesi, P. (2009). *Il manuale di storia in Italia dal fascismo alla Repubblica*. Milano: FrancoAngeli, pp. 78-79.
- Lamberti, R. (1978). "Sulla didattica della storia nella scuola secondaria", in *Italia contemporanea*, fasc. 132.
- Le Goff, J. (1978). "Monumento/documento", in *Enciclopedia Einaudi*, vol. 5, Torino: Einaudi, pp. 38-43 (cit. in A. Brusa, "Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica", in *Dimensioni e problemi della ricerca storica*, n. 1/2021, p. 222).
- Mattozzi, I. (1978). "Contro il manuale, per la storia come ricerca; insegnamento della storia nella scuola secondaria", in *Italia contemporanea*, fasc. 131.
- Megill, A. (s.d.). "John Rüsen's Theory of Historiography between Modernism and Rhetoric of inquiry", pp. 39-60 (cit. in S. Adorno, L. Ambrosi & M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Milano: FrancoAngeli, 2020).
- Monducci, F. & Portincasa, A. (2023). *Insegnare storia nella scuola primaria*. Torino: Utet Università.
- Morandini, M. C. (2014). "L'educazione nazionale tra ieri e oggi: uno sguardo ai manuali di storia", in *Spazio Filosofico*.
- Morandini, M. C. (2019). "I quaderni di epoca fascista veicolo di propaganda ideologica e strumento didattico: il fondo della scuola elementare Parini di Torino (1938-1942)", in *Historia y Memoria de la Educación*, n. 10/2019, pp. 383-408.
- Pingel, F. (2016). "10 domande sui manuali scolastici europei a Falk Pingel", a cura di V. Guanci, in *Il Bollettino di Clio*, n. s., n. 5, aprile 2016, p. 5.
- Rabà, M. M. (2023). *Un manuale di storia per la «nuova Italia». Armando Saitta e Il cammino umano; Cultura e organizzazione: Armando Saitta e la storiografia italiana del secondo Novecento*. Milano: Viella.
- Rüsen, J. (1997). "Investigación y opinión: El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las clases de historia", in *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 12 (aprile 1997).
- Saitta, A. (1952-1954). *Il cammino umano. Corso di storia ad uso dei licei* (3 Volumi). Firenze: La Nuova Italia.

Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Scoppola, P. (2014). "L'educazione alla cittadinanza dal fascismo alla democrazia", in L. Pazzaglia (a cura di), *Chiesa, cultura ed educazione in Italia tra le due guerre*, Brescia: La Scuola SEI (cit. in M. C. Morandini, "L'educazione nazionale tra ieri e oggi: uno sguardo ai manuali di storia", in *Spazio Filosofico*, p. 181).

Talarico, R. (2023). "L'insegnamento della storia oggi", in S. Castro, G. Gola & R. Talarico (a cura di), *L'insegnamento della storia oggi. Didattica e storiografia per le scuole superiori*. Roma: Carocci.

Tarquini, A. (2025). "La riforma della scuola di Giovanni Gentile, cento anni dopo", in *Nomos. Le attualità nel diritto*, p. 1.

Voghera, G. L. (2019). in M. D'Amico, A. De Francesco & C. Siccardi (a cura di), *L'Italia ai tempi del ventennio fascista; A ottant'anni dalle leggi antiebraiche: tra storia e diritto*. Milano: FrancoAngeli.

Weber, C. (2015). "I libri scolastici per l'insegnamento della storia nell'Italia liberale", in *Mélanges de l'École française de Rome - Italie et Méditerranée modernes et contemporaines*, n. 127-2, Roma: École française de Rome, [online] URL: <https://journals.openedition.org/mefrim/2276>.

White, S. F. (1991). *America and Reconstruction of Italian Education 1943-1962*. New York-London: Garland.