

Tommaso Petrucciani*

Dalla memoria alla storia. I monumenti agli studenti caduti nella Grande Guerra come documenti da valorizzare attraverso la didattica della storia

ABSTRACT: School is the main place in which a large and non-specialist audience gets in touch with history (as a science) through the activity of specialists in the discipline and textbooks elaborated by academic scholars. At the same time, school is a State institution and it represents the main channel through which the State itself impose its vision of the past (as memory). The article proposes some thoughts on the exploitation of *monuments* to fallen students in WWI as *documents* to be analyzed during didactic activities in order to share historical method and de-mystify national and State narratives that still inspire the liturgy of the Italian Republic, revealing the power relations that underlie them. Moving from memory to history would then enable students to become more aware citizens.

KEYWORDS: history education, school memory, school and war, monuments to fallen students, public history

1. Public history o istorica pubblica?

La *public history* si caratterizza per i due termini che la definiscono, cui però vengono attribuiti significati eterogenei. Robert Kelley identificava la *history* che si rende *public* ora con una determinata forma di impiego degli storici e del metodo storico, ora con un modo specifico di guardare agli affari umani, ora con un approccio adottabile in ogni situazione pratica, ora con un insieme di *skill* professionali utilizzabili da chi ha una formazione storica ma opera in una veste assai diversa da quella di storico (analista, manager, ecc.)¹. Secondo Alfred J. Andrea, il *public historian* «applica la dimensione del tempo

* Tommaso Petrucciani è dottore di ricerca in Storia della società contemporanea. Insegna Storia e Filosofia. È stato segretario di redazione di «Contemporanea. Rivista di storia dell'800 e del '900» e traduttore per il Mulino. Autore delle monografie *La rivoluzione entra a suon di banda. La scoperta della politica in alcune comunità laziali nell'Italia liberale* (2016) e *Per una più mite servitù. Protezione degli animali e civilizzazione degli italiani* (2020). ORCID: 0000-0001-5019-6310, tpetrucciani@gmail.com.

¹ R. Kelley, *Public History: Its Origins, Nature, and Prospects*, «The Public Historian», 1, 1, 1978, pp. 16-28.

storico per aiutare a soddisfare i bisogni pratici e intellettuali della società in generale», operando in ambito non accademico per ritornare nel posto che gli è proprio: il «settore pubblico» (che nelle esemplificazioni di Andrea comprende l'analisi delle politiche pubbliche, la valorizzazione del patrimonio culturale, il supporto alla pianificazione delle grandi corporation, la comunicazione storica nei *mass media*, l'attività pubblicistica, la consulenza indipendente nel settore privato o per le amministrazioni pubbliche, l'attività archivistica presso istituti culturali o nelle aziende)². Serge Noiret contrappone *storici* e *public historian* a partire dalla volontà di questi ultimi di contaminare forme diverse di conoscenza del passato. «Il *Public Historian* – scrive – ripudia la distinzione fatta dagli storici accademici tra “storiografia e memoria”»³. Il *Manifesto della public history italiana* indica genericamente come contenuto di questo «campo delle scienze storiche» la «conoscenza del passato», nella misura in cui essa sia «richiesta per lavorare con e per pubblici diversi» e promuova «lo sviluppo economico in settori strategici nel nostro Paese, in particolare nell'ambito dell'industria e del turismo culturale»⁴. *History* traduce dunque una molteplicità di forme di conoscenza e di pratiche che hanno come unico denominatore comune un qualche riferimento al passato, trasformato in risorsa utilizzabile per gli scopi più diversi da una variegata platea di soggetti *mediante* i suoi professionisti.

Se però il passato è oggetto della storia, questa non coincide con quello: la storia è *una forma specifica* di conoscenza del passato, antitetica alla memoria. La memoria è sempre *memoria di qualcuno* ed è irriducibilmente connessa con l'identità⁵. Proprio per questo, muove da oblii legati a traumi, che cerca di risolvere ricoprendoli con una *narrazione* al contempo coerente e “giusta” (per chi ricorda), finendo per tradursi in un racconto levigato⁶. «L'oblio, e dirò persino l'errore storico – scriveva Renan a proposito dell'elaborazione delle identità nazionali –, costituiscono un fattore essenziale nella creazione di una nazione, ed è per questo motivo che il progresso degli studi storici rappresenta

² A.J. Andrea, *On Public History*, «The Historian», 53, 2, 1991, pp. 381-386, pp. 381-382.

³ S. Noiret, *La Public History: una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», 37, 2011, pp. 9-35, p. 9.

⁴ URL: <<https://aiph.hypotheses.org/files/2020/12/Manifesto-della-Public-History-italiana-1.pdf>> [ultimo accesso: 29/01/2024]. Da qui anche il crescente interesse per le attività di *reenactment*. Cfr. E. Salvatori, *Il public historian e il revival: quale ruolo?*, in F. Dei, C. Di Pasquale (eds.), *Rievocare il passato: memoria culturale e identità territoriali*, Pisa, Pisa University Press, 2017, pp. 131-138; AIPH, *Glossario della rievocazione*, 2023, URL: <<https://aiph.hypotheses.org/files/2023/05/glossario-rievocazione-Definitivo-ridotto.pdf>> [ultimo accesso: 29/01/2024].

⁵ Cfr. V. Pisanty, *I Guardiani della memoria e il ritorno delle destre xenofobe*, Milano, Bompiani, 2020; D.F. Britton, *Public History and Public Memory*, «The Public Historian», 19, 3, 1997, pp. 11-23.

⁶ Cfr. C. Ginzburg, *Microstoria: due o tre cose che so di lei*, in Id., *Il filo e le tracce. Vero falso finto*, Milano, Feltrinelli, 2020, pp. 241-269.

spesso un pericolo per la nazionalità»⁷. Al pari della *narrazione memoriale* che ne è alla base, l'*identità*, divenuta un tema centrale solo in tempi recenti, deve essere ben distinta dalla *storia*: se può divenirne un oggetto, non può esserne lo scopo senza pregiudicarne la valenza scientifica. In tal caso, infatti, verrebbe meno il presupposto stesso della ricerca storica, ovvero l'*alterità* data dal tempo che ci separa dall'oggetto di studio. Secondo Bauman, l'identità «ci si rivela unicamente come qualcosa che va inventato piuttosto che scoperto; come [...] un "obiettivo"». L'idea di identità nasce cioè «per rifare la realtà a somiglianza dell'idea», per cui, aggiunge Prosperi, la narrazione memoriale/identitaria è facilmente plasmabile da parte del potere⁸. Quest'ultima può infatti servire a recuperare, costruire o inventare identità locali spendibili sul mercato turistico, a supportare la costruzione di nuove entità politiche come l'Unione Europea, o a definire la condizione vittimaria di singoli gruppi⁹. Una storia che sfuma nella memoria rischia dunque di essere servile, tanto più che, come osserva Kelley, quella del *public historian* è una «mission-oriented research»: tale figura, ponendosi al servizio della propria organizzazione (pubblica, politica, civile o privata), «risponde a domande poste da altri»¹⁰.

Questo ci porta al termine *public*. Tutti i significati attribuitigli rimandano al concetto generico di *ciò* o *chi* è «al di fuori dell'accademia». La *public history* si svolge cioè nella «società civile», che identifica tanto la sfera pubblica in cui avviene lo scambio di idee tra i cittadini, quanto la sfera privata delle relazioni di mercato in cui circolano le merci¹¹. Il «pubblico» della *public history*, infatti, non esclude il «privato», anzi: il rapporto col privato è costitutivo della disciplina stessa. La *public history* trae origine alla fine degli anni '70 dall'espansione del mercato dei servizi informativi e da una contemporanea crisi di sovrapproduzione di storici, che, espellendoli dall'accademia, li costrinse a «mettersi sul mercato». È stato il «practical aspect» della necessità di fornire «a response to a "job crisis"» che impose l'impiego «al di fuori dell'accademia»¹².

Public può dunque tradursi sia come aggettivo («storia pubblica») sia come sostantivo («storia per il pubblico»), rispecchiando sia la progressiva confusione tra cittadino e consumatore sia le nuove forme di produzione e fruizione culturale connesse a tale confusione. Ciò condiziona ed è condizionato dalla

⁷ E. Renan, *Che cos'è una nazione?*, Roma, Donzelli, 2004, p. 6.

⁸ Z. Bauman, *Intervista sull'identità*, Roma-Bari, Laterza, 2008, pp. 13 e 19; A. Prosperi, *Identità. L'altra faccia della storia*, Bari-Roma, Laterza, 2016, pp. 87-88.

⁹ Cfr. T. Todorov, *Gli abusi della memoria*, Milano, Meltemi, 2018; G. De Luna, *La Repubblica del dolore. Le memorie di un'Italia divisa*, Milano, Feltrinelli, 2015.

¹⁰ Kelley, *Public History*, cit., pp. 25 e 18.

¹¹ J. Habermas, *Storia e critica dell'opinione pubblica*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

¹² M. Babal, *Sticky History: Connecting Historians with the Public*, «The Public Historian», 32, 4, 2010, pp. 76-84, p. 78. Cfr. Kelley, *Public History*, cit.; Andrea, *On Public History*, cit.; D. Armitage, J. Guldi, *Manifesto per la storia. Il ruolo del passato nel mondo d'oggi*, Roma, Donzelli, 2016, pp. 82-83.

funzione e il ricorso ai *mass* e *social media*, giacché, segnalava McLuhan, «il potere formativo dei *media* è nei *media* stessi» e quindi ogni *medium* «ha il potere di imporre agli incauti i propri presupposti»¹³. Se il *public historian* è un «comunicatore del passato» e per “passato” si intendono indifferentemente “storia” e “memoria” (si tratta di «passatori di storia, mediatori della memoria» verso più ampi pubblici)¹⁴, Marianne Babal, storica di una grande corporation ed ex presidente del NCPH, arriva a caldeggiare l'adozione dei modelli di *retail* e l'uso della ricerca sul marketing per rivolgersi ai consumatori di passato: gli storici, per trovare una connessione con il pubblico (*audience*), devono comportarsi come venditori (*marketers*)¹⁵.

Per valorizzare l'obiettivo della *public history* di fare della storia un sapere condiviso, credo invece opportuno riaffermare che quell'“accademia” che viene contrapposta al “pubblico” è in realtà – soprattutto in Italia – un'istituzione pubblica con una funzione pubblica; che essa è parte di un sistema di istruzione pubblica comprendente anche la scuola; che «le narrazioni di cui il pubblico può fruire nascono da un lungo e faticoso lavoro di ricerca che inizia in altri luoghi pubblici»¹⁶. È grazie alla natura pubblica di questa infrastruttura che si può costruire e praticare una cultura storica diffusa. E questo è possibile se il terreno della condivisione è non già la trasmissione di una *narrazione*, dunque di qualcosa di dato e di già fornito di senso (una identità da costruire, una tradizione da rievocare, una memoria da celebrare), bensì il *metodo*, ovvero ciò da cui si parte per scrivere la *storio-grafia*¹⁷, con una sorta di *istorica pubblica*.

Un fertile terreno per praticare questa condivisione può essere l'attività laboratoriale proprio nella scuola pubblica¹⁸. La scuola, infatti, è il luogo principale in cui un ampio pubblico di non specialisti entra in rapporto con la storiografia per mezzo di professionisti della disciplina e di strumenti elaborati in ambito accademico, come i manuali, ma, al contempo, è un'istituzione statale attraverso cui – mediante programmi, calendari, liturgie, ecc. – il potere pubblico impone la propria visione del passato. In questo ambiente ritroviamo a diretto confronto: la *storiografia*, disciplina scientifica fondata sullo studio

¹³ M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare. Mass media e società moderna*, Milano, Net, 2002, pp. 30 e 23-24.

¹⁴ Noiret, *La “Public History”*, cit., pp. 15 e 17.

¹⁵ Babal, *Sticky History*, cit.

¹⁶ M. De Nicolò, *Desiderio di storia, risposte e sponsor*, «Contemporanea», 4, 2009, pp. 724-728, p. 728.

¹⁷ Cfr. H. Kean, *People, Historian, and Public History: Demystifying the Process of History Making*, «The Public Historian», 32, 3, 2010, pp. 25-38. Si tratta di una strada in sintonia con il *Manifesto della Public History of Education*, URL: <https://aiph.hypotheses.org/files/2021/01/Manifesto_PHofEducation_versione_04-01-21-def.pdf> [ultimo accesso: 29/01/2024]. Cfr. G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.

¹⁸ P. Giorgi, *Insegnare storia in laboratorio. Connettere didattiche attive ed esigenze curriculari con uno sguardo all'uso del patrimonio culturale*, Roma, Carocci, 2023.

critico delle fonti, che concepisce la *storia* come ri-costruzione del passato; la *memoria*, repertorio culturale definito da trasmettere esteticamente con un uso liturgico del ricordo e della testimonianza, che concepisce la *storia* come alimento dell'identità da somministrare attraverso il coinvolgimento emotivo e l'indicazione di un dovere etico con finalità latamente politiche. La tensione tra le due è acuita dal rilancio nel nuovo millennio di politiche statali della memoria, che hanno individuato come terreno strategico proprio la scuola, investita per questo da innumerevoli progetti proposti da enti esterni.

2. La valorizzazione delle lapidi scolastiche: tra mitopoiesi e demitizzazione

Vorrei qui proporre alcune considerazioni per la valorizzazione laboratoriale di uno specifico patrimonio storico-educativo: le lapidi scolastiche. Mezzo antichissimo di fissazione deliberata della memoria, le lapidi si sono diffuse con particolare intensità in età contemporanea come strumenti di *nation building*, eternando il ricordo di figure o eventi della storia patria quali esempi da imitare per diventare “buoni cittadini”¹⁹. In virtù di questa loro intrinseca finalità pedagogica, le lapidi hanno ricoperto anche le pareti delle scuole, dando vita a un patrimonio stratificato di monumenti rivolti alla comunità scolastica per perpetuare ricordi edificanti e proporre una propria memoria pubblica come parte della memoria nazionale²⁰.

Né la produzione di lapidi scolastiche si è arrestata. Su proprio impulso o nel quadro di più ampie politiche della memoria, le scuole continuano a fissare il ricordo di eventi e personaggi (partigiani, vittime di mafia o del terrorismo, ex studenti divenuti protagonisti della vita nazionale, ecc.) che desiderano proporre come elementi costitutivi del proprio progetto educativo.

¹⁹ Pionieri di questi argomenti sono Maurice Agulhon e George L. Mosse. Per una recente messa a punto cfr. M. Baioni *Rituali, spazi urbani e politica*, in M. Baioni, F. Conti (eds.), *La politica nell'età contemporanea. I nuovi indirizzi della ricerca storica*, Roma, Carocci, 2017, pp. 219-241. Mi sono occupato del tema in T. Petrucciani, *La rivoluzione entra a suon di banda. La scoperta della politica in alcune comunità laziali nell'Italia liberale (Castelli Romani 1870-1913)*, Velletri, PM, 2016.

²⁰ Si veda, attraverso la raccolta di foto *Il Liceo Visconti ricorda i suoi docenti e i suoi allievi* (2012), il significativo caso del Liceo “E.Q. Visconti”, primo liceo classico della capitale istituito nel 1871 all'interno dell'ex Collegio Romano dei Gesuiti e ancora in attività. Sulla storia della memoria scolastica cfr. C. Yanes Cabrera, J. Meda, A. Viñao (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017, e J. Meda, L. Pomante, M. Brunelli (eds.), *Memories and Public Celebrations of Education in Contemporary Times*, «History of Education & Children's Literature», 14, 1, 2019. Nel sito <<https://www.memoriascolastica.it/>> [ultimo accesso: 2/10/2024], nato nell'ambito del PRIN *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italia, 1861-2001)*, nella sezione “memoria pubblica”, è presente un lavoro di schedatura delle lapidi scolastiche italiane.

Un caso particolare è quello relativo alle vittime delle leggi razziali del '38, che ebbero come primo ambito di applicazione proprio la scuola. Con l'introduzione del Giorno della Memoria, molti istituti hanno promosso il recupero delle storie dei giovani ebrei espulsi, anche attraverso interessanti progetti laboratoriali che, come nel caso del Liceo "Visconti" di Roma, hanno valorizzato l'archivio scolastico per individuare i nomi dei ragazzi di allora al fine di inciderli sul marmo e raccoglierne, ove ancora possibile, la testimonianza²¹.

In questi casi, l'esito del lavoro di recupero del passato attraverso i *documenti* è un momento cerimoniale: l'inaugurazione di un *monumento* quale nuovo luogo liturgico della comunità scolastica attorno al quale ravvivare periodicamente una memoria appena ri-elaborata. Ci si muove, cioè, *dalla storia alla memoria, dal documento al monumento*: si tratta di una forma peculiare di *mitopoiesi*²².

Si può percorrere però anche l'itinerario inverso: *dalla memoria alla storia, dal monumento al documento*. Se, come ha sottolineato Le Goff, «ciò che cambia il documento in monumento [è] la sua utilizzazione da parte del potere»²³, l'utilizzo laboratoriale delle lapidi scolastiche esistenti come documenti da lavorare praticando in modo condiviso il metodo storico può essere indirizzato alla decostruzione del processo di memorializzazione per disvelarne gli aspetti di potere. Si tratta di un lavoro di *demitizzazione*.

È questa un'attività urgente nella vita scolastica attuale, caratterizzata dalla natura multi-etnica delle classi che mette in questione alla radice l'eurocentrismo che caratterizza originariamente la nostra disciplina e che, anche attraverso la scuola, ha alimentato le narrazioni nazionali²⁴.

In questa prospettiva, i *monumenti* scolastici ai caduti della Grande Guerra risultano *documenti* particolarmente utili. Si tratta infatti di un patrimonio che, in ragione delle dimensioni sconvolgenti del conflitto, è capillarmente presente sul territorio e che, a partire dagli anni '90, anche sulla scia degli studi di Mosse, è stato utilizzato per lo studio dei culti nazionali²⁵. In occasione del centenario

²¹ Cfr. R. Bogliaccino, *Scuola negata. Le leggi razziali del 1938 e il liceo "E.Q. Visconti"*, Milano, Biblion, 2021. Sul tema rinvio a T. Petrucciani, *Learning Memory. The Impact of the Racial Laws on Three Roman High Schools: between Oblivion and Remembrance*, in L. Paciaroni (ed.), *The School and Its Many Pasts*, Vol. 1, *The Different Types of School Memory*, Macerata, eum, 2024, pp. 107-117.

²² M. Flores, *Cattiva memoria. Perché è difficile fare i conti con la storia*, Bologna, Il Mulino, 2020, p. 17, invita a considerare che «la memoria collettiva assomiglia, più che alla storia, a un misto di mito e propaganda, e che la convinzione che essa presenti un dovere "morale" dimentica che essa può anche essere fomentatrice e sobillatrice di rabbia, conflitti, violenze».

²³ J. Le Goff, *Documento/Monumento*, in *Enciclopedia*, Torino, Einaudi, 1978, vol. V, pp. 38-48, p. 44.

²⁴ Cfr. S. Gruzinski, *Abbiamo ancora bisogno della storia? Il senso del passato nel mondo globalizzato*, Milano, Cortina, 2016; A. Ascenzi, *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2009.

²⁵ G.L. Mosse, *Le guerre mondiali. Dalla tragedia al mito dei caduti*, Roma-Bari, Laterza,

della Grande Guerra, l'Istituto Centrale per il Catalogo e la Documentazione ha avviato un apposito progetto di censimento, stimando in 12.000 i monumenti presenti sul suolo italiano e mettendone già 6.000 a disposizione degli studiosi attraverso la schedatura e l'implementazione di una banca dati online²⁶.

Una parte significativa di tali monumenti è costituita proprio da lapidi scolastiche. La scuola, che insieme all'esercito fu il pilastro della pedagogia nazionale nell'Italia liberale²⁷, diede infatti un contributo fondamentale alla guerra. Oltre ad alimentarla con la vita degli studenti, vide uscire dal proprio seno molti manifestanti del "maggio radioso", costituì un luogo cruciale di propaganda interna durante il conflitto e contribuì, nel dopoguerra, a quel processo di addomesticamento della morte di massa che portò a una forma specifica di ricordo: il *mito dei caduti e dell'esperienza della guerra*²⁸. Lo Stato, che aveva imposto la morte ai giovani, affidò dunque alla scuola il compito di custodire quel mito, cui riconosceva un fondamentale ruolo educativo.

3. *Da teneri adolescenti a prodi soldati: sulle tracce del culto degli studenti caduti*

Molte sono le piste che il *monumento* lapide potrebbe aprire qualora lo si guardasse come *documento* assieme agli studenti di oggi. La distanza temporale e culturale che ci separa dalla loro apposizione ha reso le lapidi ai caduti una componente muta e invisibile dell'arredo scolastico. Se però si comincia a riguardarle senza darle per scontate, possono tornare a parlare, giacché è proprio la percezione consapevole di tale distanza ad aprire lo spazio critico necessario alla loro considerazione storica: «la storia è [...] una scienza delle differenze»²⁹.

La semplice *esplicitazione della funzione* della lapide fornisce una sua prima contestualizzazione nella lunga durata della storia della morte³⁰. La strage

1998. Cfr. E. Gentile, *Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 1998; V. Vidotto, B. Tobia, C. Brice (eds.), *La memoria perduta. I monumenti ai caduti della Grande Guerra a Roma e nel Lazio*, Roma, Nuova Argos, 1998; V. Vidotto, *La vittoria e i monumenti ai caduti*, «Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée», 112, 2, 2000, pp. 505-513.

²⁶ URL: <www.iccd.beniculturali.it/it/progetti-catalogazione/Grande-Guerra-censimento>, e <<https://catalogo.beniculturali.it/itinerario/censimento-monumenti-ai-caduti-della-prima-guerra-mondiale>> [ultimo accesso: 29/01/2024].

²⁷ Gentile, *Il culto del littorio*, cit.

²⁸ Mosse, *Le guerre mondiali*, cit. Per uno spaccato intimo del rapporto tra cultura scolastica e guerra cfr. l'epistolario della famiglia Mazzoni di cui parla A. Gibelli, *La Grande Guerra degli italiani (1915-1918)*, Milano, Rizzoli, 2015, pp. 74-80.

²⁹ M. Bloch, *Che cosa chiedere alla storia?*, Roma, Castelvocchi, 2014, p. 50.

³⁰ P. Ariès, *Storia della morte in Occidente dal Medioevo ai giorni nostri*, Milano, Rizzoli, 1980; M. Vovelle, *La morte e l'Occidente*, Roma-Bari, Laterza, 1993.

di massa impose l'elaborazione di «un nuovo lessico della morte»³¹, che rende possibile il confronto con altri lessici, come quelli di altre lapidi presenti a scuola o reperibili tramite banche dati digitali. La lapide verrebbe così inserita in una *serie storica* e messa in dialogo con monumenti analoghi.

Un altro lavoro preliminare può essere la *schedatura* della fonte, da far svolgere agli studenti sulla base dei modelli utilizzati professionalmente dagli istituti di conservazione³². La schedatura, infatti, impone *ipso facto* uno sguardo analitico sul manufatto che, oltre a stimolare un approfondimento degli aspetti stilistici, spinge a focalizzarsi su un elemento fondamentale dell'interpretazione storica: la cronologia. Se si considerano le lapidi apposte dai licei romani, ad esempio, emerge un dato significativo: perlopiù esse sono anteriori al 1922; precedono cioè la massiccia promozione dall'alto del culto dei caduti attuata dal fascismo e sono frutto di iniziative spontanee delle scuole.

A partire da questa contestualizzazione preliminare, attraverso l'interrogazione della lapide è possibile guidare gli studenti in un lavoro che integri progressivamente conoscenze diverse e imponga la valorizzazione di ulteriori elementi del patrimonio storico-educativo e, con essa, un confronto con la storiografia. Ogni domanda che si rivolge alla lapide richiede infatti di cercare la risposta in una documentazione specifica. Il momento trasmissivo del programma curricolare viene così inserito in un processo circolare alimentato dagli spunti proposti dal docente e dagli interrogativi degli studenti, dando luogo a una ricerca aperta.

Un interrogativo immediato ma tutt'altro che banale riguarda l'identità dei caduti. La risposta può essere cercata negli archivi scolastici, con un lavoro analogo ma inverso rispetto a quello compiuto per individuare gli studenti espulsi nel '38. Un'altra possibilità è consultare un genere specifico, ma diffuso, di letteratura scolastica: gli opuscoli commemorativi stampati a cura delle singole scuole in occasione di cerimonie particolarmente significative e riportanti, assieme al resoconto dell'evento, i discorsi che vi si tennero. Un sottogenere di tali opuscoli è costituito dai libretti pubblicati in occasione dell'inaugurazione delle lapidi agli studenti caduti nella Grande Guerra, che generalmente contengono anche le loro biografie. Si tratta dunque di pubblicazioni scolastiche, in cui si coglie nel vivo l'opera di costruzione del mito dei caduti a partire da tragedie individuali conosciute direttamente.

L'opuscolo *Il liceo Tasso di Roma per i suoi giovani eroi*, ad esempio, contiene una serie di informazioni interessanti. Vi si apprende innanzitutto che l'inaugurazione del monumento fu decisa all'unanimità dal Consiglio dei professori e che per il suo svolgimento fu scelto il 24 maggio in quanto giorno «dal quale comincia per l'Italia una nuova storia». Nel suo discorso, il preside

³¹ Gibelli, *La Grande Guerra degli italiani*, cit., p. 341.

³² MiBACT – ICCD, *Progetto Grande Guerra. Linee guida per la compilazione della scheda OA*, s.l., ICCD, 2013.

Tentori rivendicò inoltre che «la sacra fiamma dell'amor patrio» nell'animo dei giovani «eroi» commemorati «fu alimentata in queste aule», tanto che gli studenti del liceo parteciparono già al «maggio radioso», allorquando «la scuola stessa perdette l'aspetto tradizionale di campo sereno di studi per diventare palestra di liberi sensi»³³. Il suo intervento è intriso di riferimenti agli autori antichi e moderni studiati sui banchi del liceo, tema ricorrente in questa letteratura. Il preside De Vincentis, commemorando i 52 studenti del Liceo «Archita» di Taranto, esprimeva «gratitudine verso [...] questi nostri discepoli, che riconsacrarono col loro sacrificio la fede alla quale li educammo». Costoro, ribadiva, «sono figli delle nostre scuole tanto calunniate, del classicismo tanto discusso, di quel classicismo che plasma lo spirito a visioni di grandezza e di bellezza inarrivabili»³⁴. Scoprendo la lapide del Liceo «Maurolico» di Messina, il preside Di Niscia ricordò come, dopo il «maggio radioso», «i nostri giovani, che nella scuola avevano imparato ad amare la patria, che l'avevano sognata grande e gloriosa quale dinanzi alle loro menti l'avevano effigiata gli spiriti magni, le cui opere avevano studiare e intese nella scuola, abbandonarono la tranquillità degli studi per accorrere dove la patria li chiamava.» La scuola aveva dunque il merito di aver trasformato «questi teneri adolescenti [...] in prodi soldati» ed era «un bene che durante la guerra nuovi vincoli abbiano unito tra loro l'esercito e la scuola, che sono e che debbono restare le più nobili e le più disinteressate funzioni dello stato»³⁵. Alcune lapidi sottolineano anche plasticamente il legame scuola-guerra. Quella del Liceo «Visconti» di Roma congiunge insegnamento scolastico, amor di patria, martirio dei soldati-studenti e funzione educativa del loro esempio in un circolo che comincia e ritorna alla scuola. *Qui – vi si legge – giovinetti educati all'amore d'Italia e per la sua libertà e grandezza caduti in guerra rivivono maestri del dovere.* Sul monumento è riprodotta l'immagine di un soldato con in mano il fucile e ai suoi piedi i libri di Dante, Orazio e Carducci.

La lettura congiunta di opuscoli e lapidi pone così altri problemi. Cosa avevano studiato quei giovani? Quali idee di nazione e di dovere furono trasmesse loro? Per rispondere si potrebbero consultare i libri di testo dell'epoca eventualmente reperibili in biblioteca, confrontandoli con quelli utilizzati oggi in classe. La distanza affiorante dalla comparazione permetterebbe così di collocare in una prospettiva storica anche i contenuti didattici attuali, aprendo una finestra per problematizzare la *storia della scuola*.

Negli opuscoli si esprime anche la retorica del corpo docente di allora e

³³ *Il liceo Tasso di Roma per i suoi giovani eroi*, s.l., s.d., pp. 9, 14.

³⁴ E. De Vincentis, *Discorso pronunciato il 23 maggio 1920 per la inaugurazione della targa commemorativa degli alunni del Liceo di Taranto caduti per la patria*, Taranto, Tip. de «L'Ora Nuova», 1920, pp. 8 e 11.

³⁵ G. Di Niscia, *Discorso letto il 24 Maggio 1919 Nello scoprimento della lapide in onore degli studenti del r. Liceo Maurolico caduti per la patria*, Messina, Tip. Eco di Messina, 1919, pp. 9, 11.

il modo in cui questo interpretava la propria missione educativa, rivelando il potere *della e nella* educazione. La scuola è infatti un'articolazione di quello stesso Stato che, allora, portò – volenti o nolenti – i giovani studenti sui campi di battaglia e s'impegnò nella legittimazione del conflitto. Di questo presidi e insegnanti erano ben consapevoli e si dedicarono a motivare i propri allievi ad alimentare materialmente e moralmente la guerra. Nel 1916, il preside del Liceo di Messina promise che, a guerra finita, avrebbe «scolpiti nel marmo» i nomi dei primi ex studenti del suo istituto già caduti quale «primo olocausto che la scuola offriva alla patria» e, nel dopoguerra, riferì orgoglioso che dopo Caporetto «molti che avevano ascoltato le [sue] parole partirono anch'essi, qualcuno per non tornare»³⁶. Poche settimane dopo Caporetto, alcuni studenti del Liceo “Visconti” di Roma, in rappresentanza dei loro compagni, si recarono al fronte accompagnati dal professor Pietro Pioppa per distribuire doni di Natale ai combattenti che avevano resistito alla “rotta”. Il docente, che aveva perso il fratello in guerra nel 1915, tenne poi una conferenza agli studenti del liceo, radunati – disse loro – «per sentirvi ricordare dai vostri maestri, ora come sempre, il dovere vostro per l'avvenire»³⁷. Il testo del discorso fu dato alle stampe su sollecitazione del preside, il quale, interpretando il «pensiero dei [suoi] colleghi», giudicava la pubblicazione di quelle «patriottiche parole [...] una utile opera di propaganda in pro' della nostra giusta guerra»³⁸. Pioppa illustrò con soddisfazione come gli studenti si fossero «lasciati volentieri militarizzare» e uno di essi, Domenico Giannuli, riportò da quel viaggio una consapevolezza: «era concesso anche a noi non combattenti, come è concesso ad ognuno che non combatte, di lavorare utilmente alla grande opera comune»³⁹.

4. *Il fante del Piave e il soldato di Kabul: dalla memoria scolastica alla liturgia repubblicana*

La diffusione di questi discorsi a mezzo stampa per garantirgli una certa durata e la promessa di incidere sul marmo i nomi dei caduti rinviano al senso implicito delle lapidi, alla loro funzione educativa. Perché collocare un monumento proprio a scuola? Perché le autorità scolastiche decidono di rendere indelebile quel ricordo, scegliendo per l'inaugurazione della lapide il 24 maggio o il 4 novembre? Quale senso viene attribuito a quelle date? Porsi questi interrogativi significherebbe sollevare anche la questione più generale del ruolo

³⁶ Ivi, p. 12.

³⁷ P. Pioppa, *Gli studenti del Liceo “E.Q. Visconti” al fronte per la distribuzione dei doni ai combattenti nel Natale del 1917. Conferenza tenuta al Collegio Romano il 7 febbraio 1918*, Roma, Tip. Garroni, s.d., p. 19.

³⁸ Lettera del preside Imbert a Pioppa, 8 febbraio 1918, ivi, p. 7.

³⁹ Ivi, pp. 12 e 14.

assegnato alla memoria *dalla e nella* scuola. Un ruolo che, nel mutare delle epoche e dei ricordi, rimane costante: l'attuale pratica della commemorazione scolastica delle *vittime* s'inserisce in una lunga tradizione che, nei licei storici, può essere seguita attraverso la stratificazione dei monumenti dedicati agli *eroi* (militari o culturali) della patria che ne popolano le pareti⁴⁰. Un laboratorio che s'incamminasse per questa via condurrebbe a una riflessione sulla *storia della memoria scolastica*, contestualizzando i monumenti – anche quelli odierni – in specifici “discorsi” di *ammaestramento* e richiamando il tema storiografico del *significato sociale del tempo*; soprattutto del tempo politico dello Stato-nazione, che, attraverso il calendario scolastico, diventa tempo educativo⁴¹.

Affrontare il tema partendo proprio dalle lapidi scolastiche ai caduti della Grande Guerra fornirebbe agli studenti gli strumenti per leggere la trama di senso che informa la liturgia della Repubblica, la quale affonda le proprie radici nei culti derivanti da quella tragedia, interpretata come compimento dell'Unità nazionale. Tale liturgia assegna ancora un ruolo centrale alle forze armate e ha il proprio spazio sacro nella tomba del Milite Ignoto, in onore del quale il Presidente depone una corona di alloro in ogni ricorrenza che scandisce il tempo repubblicano. Il soldato senza nome – reso irriconoscibile dall'anonima violenza tecnologica della guerra moderna – rappresentare l'identità di tutti i caduti e della nazione intera: la fiamma della nazione fattasi Repubblica arde sulle spoglie dell'ignoto caduto della Grande Guerra, e la guerra stessa è parte dell'identità repubblicana, costituendo così una lente attraverso cui osservare rotture e continuità nella storia unitaria. La celebrazione della “vittoria” in quell'immane strage è infatti uno dei punti fermi della liturgia dello Stato italiano. La data del 4 novembre, in particolare, «è l'unica presente nei calendari civili dei sistemi politici – liberale, fascista, repubblicano – che si sono susseguiti nell'Italia del ventesimo secolo» e sul finire del Novecento, quando si rese necessario ridefinire un “patto memoriale” della Repubblica, l'anniversario della fine della Grande Guerra ricevette nuova linfa, divenendone uno dei pilastri⁴².

In un suo discorso di inizio millennio, Carlo Azeglio Ciampi, uno dei Presidenti più attivi in questo senso, ripercorse le vicende della ricorrenza e, ometten-

⁴⁰ Sul passaggio dal paradigma eroico a quello vittimario cfr. Mosse, *Le guerre mondiali*, cit.; W. Barberis, *Storia senza perdono*, Torino, Einaudi, 2019; G. De Luna, *La Repubblica del dolore*, cit.

⁴¹ J. Le Goff, *L'Occidente medievale e il tempo*, in Id., *I riti, il tempo, il riso. Cinque saggi di storia medievale*, Roma-Bari, Laterza, 2006, pp. 113-138; E.P. Thompson, *Tempo, disciplina del lavoro e capitalismo industriale*, in Id., *Società patrizia, cultura plebea. Otto saggi di antropologia storica sull'Inghilterra del Settecento*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 3-55; B. Anderson, *Comunità immaginate. Origini e fortuna dei nazionalismi*, Roma, Manifestolibri, 2005.

⁴² M. Ridolfi, *Le feste nazionali*, Bologna, Il Mulino, 2021, p. 146. Cfr. De Luna, *La Repubblica del dolore*, cit.

do che fu una delle principali date del calendario fascista, ricordò che nel 1944 fu «la prima cerimonia della nuova Italia, in piena guerra di Liberazione, con il territorio ancora occupato e diviso» e che, per questo, essa «celebrò i valori di un popolo che sentiva di essere Nazione, desiderava difendere l'integrità della Patria, l'autorità e l'indipendenza delle sue istituzioni» giacché «soltanto sui valori dell'unità nazionale, del Risorgimento, della tradizione militare si poteva ricostruire l'Italia delle libertà civili». Nella Giornata dell'Unità Nazionale, proseguiva Ciampi, «l'Italia repubblicana si stringe attorno alle sue Forze Armate, nel ricordo della Grande Guerra, della Vittoria del 1918, perché il 4 novembre deve rimanere, anzi, deve rafforzarsi come solennità civile della Repubblica», in quanto costituisce «un tassello essenziale nel percorso della memoria che ha il suo perno nella Festa del 2 giugno, la nascita, per volontà del popolo, della Repubblica»⁴³. Secondo Mattarella il 4 novembre testimonia il «legame davvero stretto e intenso tra il Paese e la sua componente militare», che incarna i valori di «altruismo, coraggio, spirito di sacrificio, amore per la nostra Patria e per la nostra gente»⁴⁴. Negli ultimi decenni, infatti, la ricorrenza è utilizzata per celebrare le missioni internazionali dell'Italia. In occasione del 90° anniversario di Vittorio Veneto, Napolitano ha esaltato «il legame ideale ed umano tra il fante del Piave ed il soldato italiano di Kabul», individuandolo «nell'impegno totale per l'assolvimento del compito assegnato in nome del bene comune»⁴⁵.

La scuola è stata costantemente investita da questo discorso. Nelle sue circolari, anche il Miur ribadisce che le celebrazioni scolastiche del 4 novembre devono incentrarsi «sulle circostanze storiche e le fasi salienti della Grande Guerra, in relazione anche alle odierne missioni delle Forze Armate»⁴⁶. Il 24 settembre 2000, il Presidente Ciampi e il Ministro De Mauro fecero coincidere l'inizio dell'anno scolastico con la riapertura del Vittoriano, celebrandoli con un'anteprima per le scolaresche sulla terrazza del monumento, che sarebbe stato accessibile ai cittadini dal successivo 4 novembre⁴⁷. Nel luglio 2023, adempiendo a un desiderio espresso da Mattarella l'anno precedente⁴⁸, il Senato ha approvato la proposta del sen. Gasparri per il riconoscimento ufficiale – e non solo per tradizione – del 4 novembre come *Giornata dell'Unità Nazionale e delle Forze Armate*⁴⁹. Il ministro della Difesa Crosetto, elogiando la proposta

⁴³ Intervento del 4 novembre 2003. URL: <<https://presidenti.quirinale.it/Elementi/183141>> [ultimo accesso: 29/01/2024].

⁴⁴ Interventi del 4 novembre 2015 e 2022. Rispettivamente URL: <<https://www.quirinale.it/elementi/1076>> e <<https://www.quirinale.it/elementi/72844>> [ultimo accesso: 29/01/2024].

⁴⁵ Intervento del 3 novembre 2008. URL: <<https://presidenti.quirinale.it/elementi/54439>> [ultimo accesso: 29/01/2024].

⁴⁶ Nota Miur n. 4655 del 22 ottobre 2019.

⁴⁷ Intervento del 24 settembre 2000. URL: <<https://presidenti.quirinale.it/elementi/182822>> [ultimo accesso: 29/01/2024].

⁴⁸ Intervento del 4 novembre 2022, cit.

⁴⁹ URL: <<https://www.senato.it/leg/19/BGT/Schede/Ddliter/56257.htm>> [ultimo accesso: 29/01/2024].

di legge e dichiarandosi desideroso di «promuovere soprattutto tra i nostri giovani la condivisione culturale di questa Giornata», ha annunciato «l'avvio di un concorso per le scuole secondarie che premierà i migliori elaborati sul ruolo del “Soldato Italiano, oggi come ieri, esemplare baluardo dei valori di civiltà a tutela della pace e della libertà”» in occasione della parata del 2 giugno 2024⁵⁰.

La messa a fuoco, in ambito laboratoriale, di quest'uso liturgico della tragedia della guerra potrebbe suggerire il confronto tra la retorica proposta ancora oggi dallo Stato repubblicano – analizzabile attraverso i discorsi presidenziali – e quanto si studia sugli attuali manuali, che fanno tesoro di una storiografia sulla Grande Guerra radicalmente rinnovata. Ne risulterebbe evidenziato anche lo scarto tra la magniloquenza della lapide della propria scuola e la macabra realtà che ne è a fondamento, consentendo di toccare con mano l'edificazione della retorica sulla storia, ovvero sulla vita e la morte delle persone: il suo ruolo occultante e il potere che si costituisce a partire da tale occultamento.

Questo aspetto potrebbe essere approfondito a partire dagli scritti dei soldati stessi, ovvero attraverso le fonti centrali di quella rinnovata storiografia⁵¹. E questo permetterebbe anche di far eventualmente emergere nuova documentazione scolastica sul conflitto. Nelle pubblicazioni fatte dalle scuole in occasione dell'inaugurazione delle proprie lapidi, infatti, ricorre il riferimento a scritti degli studenti-soldati e alla volontà di raccogliarli. Il circolo virtuoso innescato dalla riscoperta della lapide potrebbe così portare anche alla ricerca – e magari alla scoperta nella propria scuola – di questi materiali.

Le ipotesi potrebbero proseguire, essendo imprevedibili le domande poste alle fonti. Il lavoro può essere affrontato per temi, per gruppi, per classi parallele o distribuito su anni scolastici diversi, e, attraverso il ricorso a banche dati digitali disponibili online, può essere svolto anche in scuole sprovviste di una “propria” lapide. In tutti i casi, il confronto con i propri coetanei del passato e la storicizzazione della loro esperienza scolastica consentirebbe ai ragazzi di oggi di storicizzare la propria, rendendoli studenti e cittadini più consapevoli e promuovendo così quella valenza pubblica del metodo storico che Marc Bloch, in un altro opuscolo scolastico, indicava ai suoi studenti del liceo di Amiens alla vigilia della Grande Guerra⁵².

⁵⁰ URL: <<https://www.rainews.it/articoli/2023/11/festa-dellunita-nazionale-e-la-giornata-delle-forze-armate-4-novembre-mattarella-meloni-crosetto-652784e7-0e17-4fba-9563-71e9542ae5b1.html>> [ultimo accesso: 29/01/2024].

⁵¹ A. Gibelli, *La guerra grande. Storie di gente comune*, Roma-Bari, Laterza, 2016.

⁵² M. Bloch, *Critica storica e critica della testimonianza*, in Id., *Storici e storia*, Torino, Einaudi, 1997, pp. 11-20.

Bibliografia

- Andrea A.J., *On Public History*, «The Historian», Vol. 53, 1991, N. 2.
- Armitage D., Guldi J., *Manifesto per la storia. Il ruolo del passato nel mondo d'oggi*, Roma, Donzelli, 2016.
- Babal M., *Sticky History: Connecting Historians with the Public*, «The Public Historian», 32, 4, 2010, pp. 76-84.
- Bandini G., Oliviero S. (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Bauman Z., *Intervista sull'identità*, Roma-Bari, Laterza, 2008.
- Bloch M., *Che cosa chiedere alla storia?*, Roma, Castelveccchi, 2014.
- Britton D.F., *Public History and Public Memory*, «The Public Historian», vol. 19, n. 3, 1997.
- De Luna G., *La Repubblica del dolore. Le memorie di un'Italia divisa*, Milano, Feltrinelli, 2015.
- De Nicolò M., *Desiderio di storia, risposte e sponsor*, «Contemporanea», 4, 2009.
- Flores M., *Cattiva memoria. Perché è difficile fare i conti con la storia*, Bologna, il Mulino, 2020.
- Gentile E., *Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 1998.
- Gibelli A., *La Grande Guerra degli italiani (1915-1918)*, Milano, Rizzoli, 2015.
- Gibelli A., *La guerra grande. Storie di gente comune*, Roma-Bari, Laterza, 2016.
- Ginzburg C., *Microstoria: due o tre cose che so di lei*, in Id., *Il filo e le tracce. Vero falso finto*, Milano, Feltrinelli, 2020.
- Giorgi P., *Insegnare storia in laboratorio. Connettere didattiche attive ed esigenze curricolari con uno sguardo all'uso del patrimonio culturale*, Roma, Carocci, 2023.
- Gruzinski S., *Abbiamo ancora bisogno della storia? Il senso del passato nel mondo globalizzato*, Milano, Cortina, 2016.
- Habermas Jürgen, *Storia e critica dell'opinione pubblica*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- Kean H., *People, Historian, and Public History: Demystifying the Process of History Making*, «The Public Historian», Vol. 32, No. 3, 2010.
- Kelley R., *Public History: Its Origins, Nature, and Prospects*, «The Public Historian», Vol. 1, n. 1, 1978.
- Le Goff J., *Documento/Monumento*, Enciclopedia Einaudi, vol. V, Torino 1978.
- McLuhan M., *Gli strumenti del comunicare. Mass media e società moderna*, Milano, Net, 2002.
- Mosse G.L., *Le guerre mondiali. Dalla tragedia al mito dei caduti*, Roma-Bari, Laterza, 1998.
- Noiret S., *La Public History: una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», 37, 2011, pp. 9-35.
- Petruciani T., *Learning Memory. The Impact of the Racial Laws on Three Roman High Schools: between Oblivion and Remembrance*, in L. Paciaroni (ed.), *The School and Its Many Pasts*, Vol. 1, *The Different Types of School Memory*, Macerata, EUM, 2024.
- Pisanty V., *I Guardiani della memoria e il ritorno delle destre xenofobe*, Milano, Bompiani, 2020.

- Prosperi A., *Identità. L'altra faccia della storia*, Bari-Roma, Laterza, 2016.
- Renan E., *Che cos'è una nazione?*, Roma, Donzelli, 2004.
- Ridolfi M., *Le feste nazionali*, Bologna, Il Mulino, 2021.
- Todorov T., *Gli abusi della memoria*, Milano, Meltemi, 2018.
- Vidotto V., *La vittoria e i monumenti ai caduti*, «Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée», t. 112, n. 2, 2000.
- Vidotto V., Tobia B., Brice C. (a cura di), *La memoria perduta. I monumenti ai caduti della Grande Guerra a Roma e nel Lazio*, Roma, 1998.