



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MACERATA

DIPARTIMENTO di **Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo**

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN
Human sciences – History of education

CICLO XXVI

***Insegnare le colonie.
La costruzione dell'identità e dell'alterità coloniale
nella scuola italiana (1860-1950)***

Tutor
Prof. Juri Meda

Dottorando
Dott. Gianluca Gabrielli

ANNO 2014

Sommario

Introduzione p. 7

1. Lo stato degli studi p. 11

- 1.1. Il colonialismo italiano p. 11
- 1.2. Motivazioni alla base dell'espansionismo italiano p. 12
- 1.3. La memoria dell'ingiustizia p. 13
- 1.4. La costruzione dell'Altro e il “fare gli italiani” p. 14
- 1.5. Gli studi posteriori alla decolonizzazione: il lento affrancamento p. 15
- 1.6. “Cultura” imperiale diffusa e immaginari coloniali p. 15
- 1.7. Uno sguardo agli studi sugli altri imperi p. 16
- 1.8. Il ruolo del razzismo p. 18
- 1.9. Il razzismo nel contesto dell'imperialismo tra seconda metà dell'Ottocento e prima età del Novecento p. 19
- 1.10. Funzione della comunicazione scolastica sulle colonie: costruzione dell'identità, descrizione dell'alterità p. 20
- 1.11. Le analisi di lungo periodo p. 23
- 1.12. Il periodo repubblicano p. 25
- 1.13. La letteratura per l'infanzia p. 25
- 1.14. Sollecitazioni da oltre confine p. 28
- 1.15. Ciò che rimane da fare: prospettive di ricerca p. 30

2. I tracciati istituzionali p. 32

2.1. L'ottica dell'istituzione: come i programmi ministeriali hanno trattato le colonie e la diversità umana p. 32

- 2.1.1. I programmi ministeriali: riflessioni sulle caratteristiche della fonte e sulle finalità della loro analisi p. 32*
- 2.1.2. I programmi dell'Unità nazionale p. 33*
- 2.1.3. Gli anni dell'esordio coloniale e del positivismo p. 35*
- 2.1.4. I programmi di fine secolo p. 37*
- 2.1.5. La scuola elementare tra fine secolo e primi anni del Novecento p. 38*
- 2.1.6. La riforma Gentile p. 39*
- 2.1.7. Gli anni Trenta p. 40*
- 2.1.8. Il secondo dopoguerra p. 43*

2.2. L'insegnamento negli anni del fascismo tra le spinte dell'associazionismo di regime e i percorsi interni alla scuola p. 45

- 2.2.1. La propaganda coloniale portata nella scuola dal regime: gli anni Venti p. 45*
- 2.2.2. La Giornata coloniale p. 46*
- 2.2.3. La crociera studentesca p. 50*
- 2.2.4. Il dibattito sulla promozione scolastica di una coscienza coloniale p. 52*
- 2.2.5. I mutamenti organizzativi nella gestione dall'esterno della scuola della propaganda coloniale p. 54*
- 2.2.6. Gli interventi del Ministero p. 54*
- 2.2.7. I sussidi p. 55*
- 2.2.8. Dalle conferenze ai concorsi e alla cinematografia scolastica p. 56*
- 2.2.9. I concorsi che prevedevano lo svolgimento di temi p. 57*
- 2.2.10. Cinematografia scolastica p. 61*
- 2.2.11. La svolta p. 63*
- 2.2.12. Dibattito sulla propaganda coloniale a scuola: un supplemento p. 64*
- 2.2.13. La conquista p. 64*
- 2.2.14. La scuola sul piano dell'Impero (1936-1939) p. 68*
- 2.2.15. L'azione dell'Istituto coloniale (Ifai) p. 71*

3. I tracciati didattici p. 78

- 3.1. Il curricolo “razziale” in geografia p. 78**
- 3.1.1. *Le varietà umane nella scuola della prima metà dell'Ottocento: il Giannetto* p. 78
 - 3.1.2. *Le varianti degli anni successivi, tra edizioni riconosciute e disconosciute* p. 81
 - 3.1.3. *Tra Bibbia, antropologia, esplorazioni, espansioni e razzismo: le teorie delle “razze umane” tra Seicento e Ottocento* p. 84
 - 3.1.4. *I testi di geografia sulla variabilità umana: fino all'ultimo decennio dell'Ottocento* p. 86
 - 3.1.5. *L'apogeo del paradigma positivista* p. 95
 - 3.1.6. *Lingue, religioni, civiltà* p. 110
 - 3.1.7. *Le “tavole delle razze”* p. 115
 - 3.1.8. *I testi per le scuole secondarie durante il fascismo* p. 121
 - 3.1.9. *Il dopoguerra: un paradigma che non entra in crisi* p. 128
 - 3.1.10. *I sussidi sulla “diversità razziale”* p. 131
- 3.2. Una comparazione sul curricolo “razziale”: “razze” e alterità africana nei libri di testo spagnoli (1860-1960) p. 138**
- 3.2.1. *L'ingresso delle “razze” nello sguardo scolastico sull'alterità umana* p. 138
 - 3.2.2. *I manuali della seconda metà dell'Ottocento* p. 141
 - 3.2.3. *La stabilizzazione del “paradigma razziale” nel Novecento* p. 145
 - 3.2.4. *Gli anni del Franchismo* p. 150
 - 3.2.4. *L'immagine delle razze nelle tavole iconografiche* p. 152
- 3.3. I libri di testo unici per la scuola elementare fascista p. 165**
- 3.3.1. *I primi testi: le letture* p. 166
 - 3.3.2. *I primi testi: i sussidiari delle materie (Storia e Geografia)* p. 169
 - 3.3.3. *Testi per le scuole italiane all'estero* p. 174
 - 3.3.4. *Le nuove edizioni prima della conquista dell'Etiopia* p. 177
 - 3.3.5. *Le integrazioni dopo la conquista dell'Etiopia* p. 179
 - 3.3.6. *I testi imperiali* p. 183
 - 3.3.7. *I testi della Seconda guerra mondiale* p. 193
 - 3.3.8. *Il libro di testo per le quinte classi sull'impero (1936-1943)* p. 203
 - 3.3.9. *Il libro dell'impero: la lezione delle immagini* p. 204
- 3.4. Un apologo di lunga durata: I negri e il libro p. 210**
- 4. I tracciati informali p. 215**
- 4.1. Le copertine dei quaderni tra l'inizio Novecento e la perdita delle colonie p. 215**
- 4.1.1. *Prima del 1911* p. 216
 - 4.1.2. *Dopo il 1911* p. 217
 - 4.1.3. *Tra gli anni Venti e la guerra d'Etiopia* p. 222
 - 4.1.4. *La conquista dell'Etiopia* p. 226
 - 4.1.4. *Alcune serie particolari* p. 228
 - 4.1.5. *Le serie fotografiche* p. 229
 - 4.1.6. *Vignette e fumetti* p. 235
 - 4.1.7. *Altre serie e copertine significative* p. 237
 - 4.1.8. *La II Guerra mondiale* p. 241
 - 4.1.9. *Gli anni senza colonie* p. 241
- 4.2. Le figurine: l'Africa sotto il banco p. 244**
- 4.2.1. *Le figurine come parte dell'immaginario infantile* p. 244
 - 4.2.2. *Sviluppo delle figurine: da immagine preziosa a oggetto di massa* p. 244
 - 4.2.3. *Le immagini coloniali in Italia* p. 245
 - 4.2.4. *Le immagini delle razze* p. 251
- 5. Sondaggi sulla ricezione p. 257**
- 5.1. L'impresa africana nel cuore dei bimbi d'Italia”: le letterine a “L'Azione coloniale” nella primavera del 1935 p. 257**
- 5.2. Flash coloniali in una pluriclasse degli anni Trenta p. 266**
- 5.3. Tre concorsi per temi tra il 1938 e il 1943 p. 270**
- 5.3.1. *Tre concorsi studenteschi sulle colonie* p. 270
 - 5.3.2. *Le novelle del 1938* p. 271

- 5.3.3. *La guerra d'Etiopia come cemento per la realizzazione dell'Italiano Nuovo* p. 271
- 5.3.4. *Gli africani nemici* p. 273
- 5.3.5. *Gli africani protagonisti* p. 274
- 5.3.6. *Tra due idiomi* p. 278
- 5.3.7. *Il paesaggio africano* p. 279
- 5.3.8. *Tecnologia, guerra e corpi* p. 281
- 5.3.9. *La società abissina: schiavitù, barbarie* p. 282
- 5.3.10. *La "coscienza imperiale" del 1942* p. 283
- 5.3.11. *La colonizzazione fascista* p. 284
- 5.3.12. *Italia e Africa nel 1943* p. 287
- 5.3.13. *Soggettività e sconfitta* p. 287
- 5.3.14. *L'Africa nella coscienza degli studenti* p. 289
- 5.3.15. *Africani e italiani di "razza"* p. 291

Conclusioni p. 295

Introduzione

Una nuova sensibilità

Negli ultimi anni si è assistito ad una grande crescita degli studi internazionali sull'imperialismo, e in particolare sui dispositivi culturali che nell'età dell'imperialismo sono stati prodotti e diffusi sia nei territori sottoposti a dominazione che nelle metropoli europee. Questa ondata è cresciuta lungo numerose direttrici. Da una parte, sulla scia di *Orientalism* di Edward Said, nei paesi anglosassoni si è sviluppata la stagione degli studi postcoloniali che ancora oggi produce riflessioni sulla storia culturale dell'imperialismo e sulla riproduzione fin dentro la società contemporanea degli stilemi della dominazione e dell'inferiorizzazione delle popolazioni un tempo soggiogate, ora costituite dai figli e dai nipoti dei sudditi coloniali. Dall'altra, soprattutto a partire dalla Francia, si è sviluppata una innovativa stagione di studi sull' "immaginario coloniale" e sulle eredità che questo ha avuto sulla relazione con le popolazioni immigrate di varia generazione. Accanto e parallelamente a questi stimoli potenti prodottisi a livello internazionale, in Italia si è radicata e ha preso forza una nuova stagione di studi - ormai pienamente decolonizzati - che ha posto sotto la lente degli storici le forme della propaganda e del sapere sviluppate durante il periodo coloniale nazionale, seguendo in parte sensibilità e categorie derivate dalla tradizione degli studi autoctona, in parte influenzata dagli stimoli che giungevano dalla letteratura internazionale prima nominata.

Queste diverse sensibilità hanno in comune la convinzione di quanto sia importante ricostruire le forme storiche della propaganda e dell'adesione al progetto coloniale che si è dispiegato tra metà Ottocento e gli anni Sessanta del secolo scorso. Opinioni diversi e articolazioni differenti esistono invece sulle mediazioni attraverso cui si ritiene che queste conoscenze debbano passare per misurare la loro importanza come elementi di maggiore conoscenza del presente. Per alcuni l'articolazione del dominio di un tempo diviene non solo anticipazione e metafora, ma la forma stessa del dominio presente; per altri le forme del pregiudizio inferiorizzante di un tempo agiscono, *mutatis mutandis*, nel presente verso immigrati e popolazioni del sud del mondo e quindi la loro conoscenza diviene cruciale nella decostruzione degli stereotipi attuali; per altri infine, il contesto odierno è talmente differente da vincolare a comparazioni accorte e limitate, senza perdere di vista le profonde differenze con il presente, pur rilevando la necessità di illuminare i percorsi di continuità, i prestiti, le rifunzionalizzazioni di uno sguardo coloniale profondamente radicato nelle culture dei paesi colonizzatori.

Nelle sue molteplici manifestazioni, questa nuova tensione conoscitiva ha sicuramente matrici etiche e trae la propria origine da alcuni fenomeni storici dell'ultimo ventennio che hanno interessato fortemente l'Italia nel pieno di una nuova, potente ondata di globalizzazione. Da una parte ha avuto un ruolo importante la forte spinta del nuovo (per l'Italia) fenomeno dell'immigrazione da nazioni che fino a trenta o quarant'anni prima erano territori soggetti a dominazione coloniale europea; dall'altra ha pesato il riapparire del razzismo tra i fenomeni non solo episodici ma strutturali nella vita pubblica italiana ed europea, sostenuto da imprenditori politici per nulla marginali e caratterizzato, tra l'altro, da una fenomenologia verbale e simbolica estremamente potente rispetto al non certo immacolato passato nazionale.¹

Per misurare quanto questa nuova tensione etica abbia prodotto (o meglio, stia producendo) nello specifico degli studi nazionali sull'immaginario coloniale, basti sapere che ad un recente seminario

1 Non si può non avere in mente, affrontando tali riflessioni, la canea di triti insulti razzisti che è esplosa nei confronti della neo-ministra Cécile Kyenge nell'estate 2013, sulla base del colore della sua pelle, espressi in formule che in alcuni casi ricordavano gli stilemi più discriminanti del razzismo sette-ottocentesco; versione italiana di una tendenza europea anche negli stilemi, tanto che in novembre tocca alla ministra francese della giustizia Christiane Taubira essere apostrofata come scimmia dal settimanale di estrema destra "Minute" (Kill Willsher, *French magazine faces legal inquiry over racist slur against politician*, "The Guardian" on line, 13 november 2013 <http://www.theguardian.com/world/2013/nov/13/french-magazine-racist-far-right-minute-crafty-monkey>).

dedicato ad interventi storiografici sul rapporto tra colonialismo e identità nazionale, organizzato dalla Sissco (Società italiana per lo studio della storia contemporanea) all'Università di Cagliari, le iscrizioni a parlare sono state talmente numerose che l'iniziale giornata prevista è stata dilatata a tre giorni, con ben quaranta relazioni.² In quella sede quindi si sono confrontati ricercatori e ricercatrici – numerosi come mai fino ad oggi - spesso portatori di linguaggi e di sensibilità metodologiche dalle caratteristiche molto diverse tra loro: dai giovani con esperienze nei *cultural studies* nelle università anglosassoni e statunitensi a ricercatori e ricercatrici con maggiore esperienza e varie pubblicazioni e con un retroterra metodologico maturato nelle facoltà italiane.

La presente ricerca

In questo panorama di grande fermento, gli studi sul ruolo della scuola nella costruzione dell'immagine delle colonie e della trasmissione di un sapere coloniale sono ancora limitati, anche se negli ultimi quindici anni si è assistito una crescita di attenzione. E' in questa direzione che si muove il presente lavoro.

Nelle pagine che seguono si prova dapprima a fare il punto della situazione; cioè, tenendo ben ferma la centralità della scuola, si prova a produrre una visione panoramica degli studi esistenti sull'immaginario coloniale. L'obiettivo è avere a disposizione un censimento e un'analisi dei lavori italiani sull'argomento, per capire e tenere conto di quanto già studiato e per comprendere quali temi e quali aspetti (fonti e periodi) abbisognano di nuove o ulteriori indagini. Accanto a questa rassegna si è ritenuto fondamentale affiancare un'ulteriore disamina, pur meno esaustiva, degli studi più stimolanti sulle colonie, sulle popolazioni suddite e sui risvolti sulla percezione dell'identità dei colonizzatori, che siano stati prodotti all'estero, nelle nazioni europee eredi di possedimenti oltremare.

Pur mantenendo la scuola al centro di questa analisi, per evidenti ragioni collegate all'oggetto di studio (la formazione culturale e la circolazione di saperi sulle colonie) questa rassegna non poteva che collocare l'istituzione educativa al centro di un campo allargato di pratiche di insegnamento e di apprendimenti anche informali che hanno interagito strettamente con l'insegnamento formale.

Questo capitolo iniziale serve quindi anche a definire concretamente i confini di questo campo allargato dell'istruzione, tale che si possa tenere conto sia dei curricoli espliciti (normative, programmi, libri di testo) sia di quelli impliciti (giornali per l'infanzia, copertine di quaderno, mostre), sia infine del condizionamento che produssero le associazioni politico-culturali che, specie in anni di regime fascista, condizionarono prepotentemente la scuola e portarono al suo interno pratiche educative e didattiche extrascolastiche).

Una volta definito questo campo allargato degli studi esistenti, si è scelto di suddividere il lavoro in quattro sezioni: la prima dedicata agli aspetti istituzionali, la seconda alle tematiche relative alla didattica, la terza agli elementi di sapere coloniale veicolati attraverso materiali non ufficialmente scolastici, infine la quarta dedicata ad una verifica su alcuni corpus di testi prodotti dagli studenti.

Si è scelto di indirizzare la ricerca in modo da tentare di colmare alcune lacune che apparivano cruciali. Nessuna ambizione di esaurire i temi utili da approfondire, ovviamente, quanto la scelta di effettuare nuovi sondaggi significativi su alcuni argomenti e dimensioni del problema che fino ad oggi risultano poco studiati ma che, all'interno del quadro integrato di cui si è scritto, appaiono importanti e tali che, non potendo disporre di essi, l'intelligibilità generale del tema risulta limitata.

Il tema oggetto della ricerca, all'interno di questo campo allargato, è l'immagine scolastica dell'altro coloniale nelle sue diverse manifestazioni. Infatti l'immagine dell'africano non è univoca, ma si compone ad esempio della sua immagine "razziale" e di quella del suo continente come natura e oggetto di dominio, ma anche dell'immagine del suddito, e ancora dell'Africa inclusa nel processo di globalizzazione come oggetto di sfruttamento e subordinazione. Inoltre lo studio dell'immagine dell'altro non può prescindere da quello, in gran parte simultaneo, dell'immagine del colonizzatore, bianco, italiano, cioè delle articolazioni del Sé prodotte nel momento in cui viene definito l'Altro da

2 *Colonialismo e identità azionale. L'Oltremare tra Fascismo e Repubblica*, Cagliari, 25-27 settembre 2013.

sé.

La domanda che guida la ricerca quindi è: Quali immagini dell'africano, del colonizzato, del suddito, del “negro” hanno circolato a scuola e con che forza e continuità; e in parallelo, quali immagini dell'italiano (eroe, martire, missionario, fascista, bianco, europeo) hanno ricevuto forza nel colonialismo studiato e vissuto a scuola mentre il colonialismo reale creava conquista, distruzione, dominio nel territorio africano reale?

Le quattro sezioni

La prima sezione è dedicata ad alcuni aspetti istituzionali del mondo della scuola che si ritengono importanti per avere chiaro lo sfondo su cui si innestano le didattiche e i comportamenti degli attori scolastici ma che fino ad oggi sono stati solo accennati o ignorati a vantaggio di altri profili.

Il primo di questi approfondimenti riguarda i programmi scolastici nazionali dei diversi livelli e tipologie di scuola, analizzati nelle parti relative alle colonie e in quelle relative alle “razze” e alla diversità umana. Avere a disposizione un prospetto più chiaro dell'evoluzione delle indicazioni ministeriali significa poter valutare con maggiore efficacia il senso della comparsa, scomparsa o assenza dei temi nell'editoria scolastica e la dialettica tra la cultura coloniale dei livelli istituzionali del ministero e quella circolata nelle aule e tra gli insegnanti.

Il secondo approfondimento di questo capitolo riguarda lo sviluppo del tema coloniale negli anni del fascismo mettendo in relazione le scelte istituzionali, l'esito di un sondaggio negli archivi di alcuni Provveditorati agli Studi e gli interventi operati dall'Istituto Coloniale (nelle sue diverse denominazioni) cui - in collaborazione con i Gruppi universitari fascisti (Guf) - fu affidata ufficialmente dal regime la cura della propaganda coloniale nelle scuole. Si cerca cioè di verificare in concreto come il livello istituzionale negli anni del fascismo sia intervenuto sulla scuola servendosi non solo della modifica dei programmi e dello zelo spontaneo, ma anche di strutture esterne alla scuola preposte specificamente alla propaganda del tema e come sia avvenuta questa integrazione tra i diversi agenti di questa relazione.

La seconda sezione prende in considerazione alcuni approfondimenti più propriamente didattici legati al tema.

La prima parte è dedicata ad una ricerca sviluppata su una periodizzazione ampia (da prima dell'esordio coloniale agli anni successivi la perdita delle colonie) del “curriculum razziale” presente soprattutto all'interno dei capitoli della materia *Geografia* dedicati alla “geografia politica” e successivamente alla “geografia antropica”, come vennero chiamate le sezioni introduttive generali che si occupavano tra l'altro delle diversità del genere umano. È parso infatti sottovalutato il discorso “razziale” prodotto dalle scuole per tutta la durata del colonialismo italiano, fin oltre i suoi riferimenti cronologici. Per avere un'idea della dimensione europea della diffusione di questo paradigma “razziale” scolastico della diversità umana si propone anche un approfondimento internazionale parallelo, dedicato alla Spagna, in un'ottica comparativa.

Il secondo paragrafo è invece dedicato ad una rassegna ed analisi delle parti dedicate a “razze” e colonie dell'intera produzione dei libri di testo di Stato dell'epoca fascista, dal 1930 al 1942, indirizzati alla scuola elementare, per trarne le direttrici principali delle formule di invenzione dell'alterità e di costruzione dell'identità nazionale - e dal 1936: imperiale - dell'italiano.

Infine nel terzo paragrafo, più breve, si tenta di seguire nel lungo periodo le vicende di un brano di Luigi Alessandro Parravicini che costituisce un vero classico sull'immagine del “nero” nei libri di lettura, essendo stato pubblicato per la prima volta in questa forma a metà Ottocento mentre le ultime inclusioni in antologie risalgono agli anni Cinquanta del secolo successivo.

La terza sezione tenta un approccio a due tipologie di fonti che fanno parte di quel mondo, dai confini poco definibili ma estremamente ampio e interessante, dei curricoli informali.

Il primo approfondimento prende in considerazione le copertine dei quaderni che hanno soggetto coloniale o “razziale”, dai timidi inizi all'esordio del secolo fino all'apogeo fascista. Il tema

dei quaderni scolastici è stato oggetto recente di ampie indagini e ciò ha reso possibile e facilitato la realizzazione dell'approfondimento specifico.

Come secondo percorso si è seguita l'evoluzione dell'immagine dell'Africa e degli africani presente nelle figurine collezionabili diffuse nel Novecento.

Infine, nella quarta sezione, vengono tentati alcuni avvicinamenti alle soggettività degli alunni. Con molte cautele metodologiche, si propongono tre percorsi situati nel periodo fascista. Il primo prende in considerazione testi di bambini e bambine prodotti nelle scuole elementari e finalizzati alla pubblicazione su una rivista coloniale alla vigilia dell'invasione dell'Etiopia, analizzando quindi una ricezione ostentata e militante, con massima riduzione dello spazio per le soggettività non allineate. Il secondo approfondimento si cala invece in una situazione opposta, pur all'interno del "contratto didattico" vigente in una scuola elementare dell'Italia imperiale: analizza i testi prodotti in una pluriclasse negli anni scolastici 1936-37 e 1937-38. L'ultimo capitolo, più corposo, affronta i temi selezionati per tre concorsi riservati alle scuole bolognesi nel 1938, 1942 e 1943 e dedicati alle colonie, cercando di cogliere l'articolazione e la mutazione dei contenuti dal periodo di massima forza dell'ideologia (e dell'espansione) imperiale agli anni successivi in cui i possedimenti erano stati perduti e la propaganda si svolgeva in assenza di colonie e nella temperie del Secondo conflitto mondiale.

1. Lo stato degli studi

1.1. Il colonialismo italiano

L'espansione coloniale italiana, se confrontata con il colonialismo di nazioni come l'Inghilterra e la Francia, oppure con il Belgio di re Leopoldo, o ancora con l'espansionismo di lunga data di Spagna e Portogallo, si è sviluppata per un periodo di tempo che possiamo definire breve ed è arrivata a coinvolgere territori limitati.³ Iniziata tardi, come conseguenza della tardiva unificazione nazionale e della iniziale scelta delle classi dirigenti del tempo di mantenere una politica estera non interventista (la cosiddetta politica delle “mani nette”) si è indirizzata, a partire dal 1882, nel Mar Rosso in territori oggi parte dello Stato Eritreo. Dapprima lo Stato acquistò dalla società Rubattino la baia di Assab e nel 1885, dopo aver ottenuto il permesso dell'Inghilterra, un migliaio di soldati di leva sbarcarono a Massaua allargando il territorio controllato e gestito da un'amministrazione militare. Nonostante quindi i possessi nazionali fossero ancora relativi a territori poco estesi, l'opinione pubblica italiana registrò con enfasi la nuova politica espansionista, supportata specialmente dalla corona, da settori dell'esercito e da circoli espansionisti e osteggiata invece a sinistra da socialisti, radicali e repubblicani per una difesa del liberalismo risorgimentale e da destra dai conservatori preoccupati di non incrinare il pareggio del bilancio dello Stato.

L'espansione avanzò lentamente, rallentata anche per effetto di una pesante sconfitta militare del 1887 a Dogali, dove una colonna di 500 soldati italiani fu annientata da un capo locale. Nel 1889 il possedimento si ampliò a raggiungere l'altopiano (nel 1890 i possedimenti presero il nome di Colonia Eritrea) e poi a penetrare lentamente in territorio Etiopico. Francesco Crispi fu promotore di una politica di appoggio al nuovo negus Menelik II nella sua lotta per riunificare l'impero etiopico, siglando in cambio un trattato (trattato di Ucciali, 1889) in cui gli italiani vedevano la concessione di un protettorato mentre gli etiopi solamente un trattato di amicizia; sulla base dei dissidi interpretativi e della rinnovata volontà espansionistica del governo crispino, le truppe italiane ripresero ad avanzare in territori etiopici ma andarono incontro a nuovi rovesci: ad Adua il 1 marzo 1896 il corpo di spedizione italiano guidato da Oreste Baratieri fu distrutto dall'esercito etiopico riportando 4500 morti, 1500 feriti. Una vittoria memorabile per gli africani (la prima di queste dimensioni contro un esercito europeo) e una sconfitta terribile per gli italiani, aggravata dalla permanenza di quasi 2000 prigionieri “bianchi” nelle mani di quelli che venivano dipinti come barbari o selvaggi, per il periodo (quasi un anno) durante il quale si prolungarono le trattative di pace.

Questo nuovo, pesante rovescio militare (accompagnato da un'accesa conflittualità urbana esplosa in molte città italiane a ridosso dell'accaduto, oltre a provocare la fine politica di Crispi, ridimensionò fortemente le ambizioni di espansione territoriale africana. Nel quindicennio seguente le uniche azioni da rilevare sono dapprima, nel 1900, la partecipazione del contingente italiano ad un'azione multinazionale in Cina per soffocare la “rivolta dei boxer”, che fruttò la concessione di Tien-tsin, poi, nel 1905, l'acquisizione del dominio diretto da parte dello Stato italiano con il nome di Somalia della concessione del Benadir, passata prima attraverso gestioni private fallimentari e poi attraverso il commissariamento governativo.

La spinta espansionistica si riaccese solo sul finire del primo decennio del novecento dietro la spinta del nazionalismo imperialista e sfociò nella scelta giolittiana di muovere guerra nel 1911 all'impero turco, amministratore a quel tempo di Tripolitania e Cirenaica.

La conquista di queste due regioni mediterranee, cui venne dato il nome Libia con riferimento all'antica provincia africana dell'impero romano, comportò un anno di guerra e si concluse con il

3 In generale sul colonialismo italiano i testi di riferimento obbligati sono ancora i sei volumi di Angelo Del Boca, *Gli italiani in Africa Orientale*, 4 voll., Roma-Bari, Laterza, 1976-1984 e Id., *Gli italiani in Libia*, 2 voll., ivi, 1986-1988. La ricostruzione complessiva più recente è opera di Nicola Labanca, *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*, Bologna, Il Mulino, 2002.

trattato di pace di Ouchy firmato dalla Turchia non per un'effettiva sconfitta militare quanto per spostare forze sull'altro fronte di guerra che nel frattempo di era aperto nei Balcani. Negli anni seguenti la penetrazione dell'entroterra proseguì molto lentamente per effetto del grande contrasto delle popolazioni arabe e si rivelò effimero già nel 1915, in corrispondenza non casuale con l'entrata italiana nella Prima Guerra Mondiale.

Fu poi il regime fascista, giunto al potere negli anni Venti, a riprendere e completare la conquista dell'entroterra libico: dapprima la Tripolitania nella prima metà degli anni Venti, poi – con molta maggiore difficoltà – la Cirenaica difesa dai combattenti fedeli alla confraternita islamica della Senussia e guidati con abilità da Omar al Mukhtar. Per vincerne la resistenza militari come Badoglio e Graziani si risolsero a mettere in pratica misure draconiane contro la popolazione dell'altipiano, accusate di sostenere la resistenza, che vennero deportate in campi di concentramento e ivi recluse in condizioni terribili per vari mesi tra il 1930 e 1931.

Forte di questa “riconquista” Mussolini passò poi a progettare e realizzare nel 1935-36 l'ultima guerra di espansione coloniale verso l'Etiopia. Ormai oltre trent'anni dopo le ultime campagne militari delle altre potenze coloniali, il regime mise a punto la conquista dell'Etiopia – paese aderente alla Società delle Nazioni – con una guerra gestita con un largo dispiegamento di mezzi sia militari che di propaganda, impegnando l'esercito e le camicie nere in una campagna di conquista tipica delle guerre continentali e non certo delle *little wars* coloniali. La moderata resistenza che fecero le potenze europee si concretizzò nell'approvazione a novembre 1935 di sanzioni poco efficaci (ne era escluso il petrolio e ormai della S.d.N. non facevano parte molte potenze) che rallentarono molto limitatamente l'efficacia della mobilitazione fascista e invece furono volte da Mussolini ad alimentare una propaganda interna per l'autosufficienza (autarchia) e una propaganda totalitaria contro questa presunta ingiustizia di potenze imperiali che si opponevano all'espansione fascista, che accompagnò con efficacia tutti i mesi di guerra.

La dichiarazione del 5 maggio 1936 di compiuta conquista non corrispondeva all'effettiva situazione sul campo, poiché molti territori non erano ancora sotto il controllo italiano e alcuni non lo diverranno mai. Il regime però poté, da quella data, celebrarsi come impero e, in continuità con l'ingente campagna propagandistica di guerra, attivare una nuova fase – imperiale – che coinvolse capillarmente la società italiana fino all'ingresso nella Seconda Guerra Mondiale.

Tra il 1941 e il 1943, nel corso delle vicende del nuovo conflitto, tutti i territori africani appartenenti all'impero fascista passarono nelle mani delle potenze alleate. Gli ultimi presidi ormai arretrati in Tunisia furono abbandonati nel maggio 1943, alla vigilia della settima edizione della giornata dell'impero. Nei primi anni del dopoguerra i trattati di pace, nonostante le forti pressioni del governo italiano per mantenere il possesso delle colonie “pre-fasciste”, decretarono l'indipendenza di tutti i territori con l'unica eccezione della Somalia, affidata all'amministrazione fiduciaria italiana (AFIS) fino al 1960.

1.2. Motivazioni alla base dell'espansionismo italiano

Il colonialismo italiano si è dispiegato quindi per un periodo di poco più di sessant'anni.

Tra le motivazioni che furono alla base dell'espansione dobbiamo distinguere, nell'analisi, quelle agitate dalla propaganda e dal discorso pubblico coevo e quelle invece individuate dagli storici. Questi ultimi hanno più volte sottolineato come le spinte ad intraprendere le campagne di conquista fossero prevalentemente di natura diplomatica e di prestigio internazionale da grande potenza, cui si intrecciarono elementi di politica interna e di sfruttamento dei fondi statali stanziati per la conquista e per l'amministrazione e infine, ma solo come ultimi elementi, di realistica ricerca di risorse e di territori dove indirizzare l'emigrazione.

A conferma di questa breve sintesi vi sono anche i due dati incontrovertibili della scarsa rilevanza economica dei possessi coloniali nel bilancio commerciale nazionale e del basso numero di emigranti (le colonie non sono divenute meta consistente di emigrazione per lavoratori nazionali se si eccettua la limitata parentesi della Libia nel 1938 e nel 1939 con l'emigrazione di un totale di

poco più di 30mila italiani).

Il discorso cambia profondamente se prendiamo in considerazione le motivazioni che furono formulate nel periodo coevo all'espansione. In questo caso vedremo che l'ordine di importanza appena presentato si capovolge, presentando il bisogno di luoghi ove indirizzare la forza lavoro in eccesso che andava migrando come la motivazione principale che spinse all'espansione. Il tema demografico è presente fin dall'esordio ottocentesco, ma soprattutto a partire dalla guerra per la Tripolitania e la Cirenaica diviene dominante (la *Grande proletaria* di Pascoli è prodotta di quel frangente) e non cessa di egemonizzare il dibattito pubblico. Accanto a questa motivazione troviamo un secondo discorso, meno concreto ma non meno cruciale nel funzionamento della comunicazione pubblica: l'idea del compito di portare la civiltà alle popolazioni africane arretrate e dominate da costumi "barbari". Questo discorso venne combinato variamente nelle diverse guerre di espansione: dapprima fu agitato contro lo schiavismo e l'arretratezza degli abitanti del Corno d'Africa, quindi contro l'oscurantismo del dominio turco in Tripolitania e Cirenaica e per "liberare" dal giogo gli arabi oppressi, infine per eliminare il regime feudale e schiavista del "negus" nella conquista fascista dell'Etiopia.

Al di sotto di queste due grandi tematiche, altri elementi discorsivi comparvero e divennero importanti a seconda del momento, della colonia, dei soggetti sociali cui veniva indirizzato. Così ritroviamo quelli geo-strategici (le colonie nel Corno d'Africa come avamposto per il controllo del canale di Suez e del Mar Rosso, la Libia per il controllo del Mediterraneo); quelli storici (la Libia era stata romana e quindi è giusto che ritorni italiana; il sacrificio di missionari ed esploratori italiani fornisce un diritto di conquista all'Italia); quelli economici nelle molte varianti (i territori coloniali sono ricchi ma inutilizzati per le tare (moralì, fisiche o "razziali") degli indigeni e quindi necessitano dell'intervento degli italiani).

Nel presente lavoro di ricerca sulla comunicazione scolastica sul colonialismo, queste motivazioni sono centrali: si potrebbe sostenere che uno degli obiettivi principali di questa ricerca è contribuire ad articolare meglio l'analisi delle motivazioni che nelle scuole furono additate per giustificare, agli occhi di insegnanti e allievi, l'opportunità di possedere un impero coloniale.

1.3. La memoria dell'ingiustizia

Ci sono però anche altre motivazioni che ci indicano a non sottovalutare la dimensione coloniale della storia nazionale e della storia dell'Africa.

In particolare è importante in questo contesto ricordarne due, una con notevoli connotazioni etiche e l'altra con importanti risvolti nella formazione della identità nazionale e della "cultura" pubblica relativa al tema della diversità umana, alle popolazioni di altri paesi e consuetudini, all'approccio verso la divisione internazionale del lavoro e delle ricchezze.

Per quanto riguarda la prima dimensione, etica, è importante aver bene presente che, come quella delle altre potenze europee, anche l'espansione italiana ha avuto un forte impatto disgregante e distruttivo sulle società locali. Non è questo il contesto per approfondire il tema. Basti qui ricordare, a titolo di esempio significativo, solamente le eliminazioni e le deportazioni dei resistenti libici durante la guerra di conquista del 1911-12 e le nuove deportazioni delle popolazioni nomadi del Gebel Cirenaico (100mila persone e tutto il bestiame che costituiva il solo mezzo di sostentamento) durante la "riconquista" fascista dell'entroterra culminata negli anni 1930-31.⁴ Ma potremmo facilmente spostarci nel Corno d'Africa e ricordare l'uso delle bombe a gas nella guerra di conquista dell'Etiopia, o l'istituzione di campi di detenzione che si rivelarono micidiali per i reclusi, o ancora l'eliminazione dell'intellettualità etiopica in seguito alla conquista dell'Etiopia (i cantastorie tradizionali e l'intellettualità più modernizzatrice; o ancora preti copti, diaconi nella

4 Sul tema specifico Giorgio Rochat, *La repressione della resistenza in Cirenaica (1927-1931)*, in *Omar al Mukhtar e la riconquista della Libia*, Milano, Marzorati, 1981 e, recente, Nicola Labanca, *La guerra italiana per la Libia. 1911-1931*, Bologna, il Mulino, 2012.

strage di Debrà Libanòs).⁵ O ancora la vergognosa e tuttora generalmente disconosciuta pagina del razzismo di Stato che precedette e accompagnò le normative contro gli ebrei del 1938.⁶ È importante che chi studia questi argomenti tenga ben presenti queste pagine del passato nazionale – spesso ancor oggi rimosse - che costituivano la faccia nascosta dell'opera “civilizzatrice” che la propaganda divulgava nel regno alle generazioni adulte e ai giovani, di cui in particolare ci occupiamo.

1.4. La costruzione dell'Altro e il “fare gli italiani”

Accanto a questa dimensione di violenza e di dominio, il colonialismo italiano ha giocato un ruolo importante anche nella dimensione politica e culturale interna, in particolar modo in quel complesso lavoro di costruzione di un'identità nazionale e di nazionalizzazione delle masse che si dispiegò tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento e che coinvolse fortemente sia l'esercito che la scuola. L'urgenza di operare una educazione delle masse popolari che ne ribadisse la sudditanza e attribuisse loro un ruolo ben determinato e subalterno passava anche dalla costruzione del sentimento di appartenenza nazionale che però risultava particolarmente distante dall'esperienza dei popoli e dalla storia degli Stati che erano confluiti nel Regno. Questa necessità di nazionalizzare le masse popolari e borghesi e di inventare un'immagine forte della nazione era un'esigenza comune agli stati europei nell'epoca caratterizzati da un accesso crescente della popolazione alla vita pubblica, ma divenne particolarmente cruciale in una nazione di recente formazione come l'Italia.⁷

La nuova immagine in costruzione dell'italiano si nutrì così anche delle narrazioni coloniali in cui la nazione in armi proiettava la propria potenza espansiva, dominava territori, celebrava eroi, piangeva i propri martiri, sacralizzava la propria immagine. Tale immagine cresceva per contrasto, e in stretto collegamento, con una rappresentazione per molti versi opposta, quella dell'alterità geografica che veniva trasmessa attraverso le riviste di viaggi e i resoconti delle esplorazioni e delle missioni cattoliche e che, attraverso mille mediazioni, giungeva sempre di più ad avere una divulgazione che travalicava i recinti culturali esistenti tra le diverse classi sociali.⁸

Allo stesso tempo, questa “costruzione collettiva di Sé” si dispiegava attraverso un lavoro di invenzione e narrazione dell'Altro e dell'Altrove, rappresentati dalle descrizioni antropologiche dei corpi delle popolazioni assoggettate e di quelle ancora da sottomettere così come dalle immagini dei territori conquistati, di quelli esplorati e delle regioni ancora al di fuori di ogni conoscenza diretta. Le popolazioni delle colonie e dell'Africa vennero tratteggiate insistendo particolarmente sulla diversità dei costumi, della “civiltà”, della “razza”, fino a costituire una geografia densa di diversità e distanze rispetto alla matrice dell'uomo europeo ed italiano che risultarono funzionali a riconoscere se stessi e a gratificarsi di un'immagine di superiorità.

I paesaggi d'oltremare dapprima condensarono in sé il fascino dell'esotico, del misterioso, del selvatico dispiegamento della natura ai primordi della storia naturale; poi, in connessione con l'avanzamento dei processi di espansione, a queste dimensioni si affiancarono quelle della natura “domesticata”, dei territori “civilizzati” e resi produttivi dalla mano “capace” ed “esperta” del

5 Cfr. sull'uso dei gas Angelo Del Boca, *I gas di Mussolini. Il fascismo e la guerra d'Etiopia*, Roma, Editori Riuniti, 1996, mentre su Debrà Libanòs e su altri episodi Angelo Del Boca, *Italiani, brava gente?*, Vicenza, Neri Pozza, 2005.

6 Gianluca Gabrielli, *La persecuzione delle unioni miste (1937-1940) nei testi delle sentenze pubblicate e nel dibattito giuridico*, “Studi piacentini”, 20, 1997, pp. 83-140.

7 George Mosse, *La nazionalizzazione delle masse*, Bologna, il Mulino, 1975; Michele Nani, *Ai confini della nazione*, Carocci, Roma, 2006; in riferimento all'epoca fascista: Emilio Gentile, *Il culto del littorio. La sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 1994. In riferimento specifico al mondo dell'educazione vedi Roberto Sani, “Refining the masses to build the Nation”. *National schooling and education in the first four decades post-unification*, “History of education and children's literature”, 2, VII, 2012, pp. 79-96.

8 Francesco Surdich, *La rappresentazione dell'alterità africana nei resoconti degli esploratori italiani di fine ottocento*, in M. Colin, E.R.Laforgia (éd), *L'Afrique coloniale et postcoloniale dans la culture, la littérature et la société italiennes*, Caen, PUC, 2003, pp. 41-60.

colonizzatore.

1.5. Gli studi posteriori alla decolonizzazione: il lento affrancamento.

La ricerca e lo studio su queste due dimensioni del colonialismo - l'impatto sulle popolazioni africane e lo scontro ravvicinato con l'alterità per la costruzione dell'immagine nazionale - non ha avuto vita facile in Italia. La storiografia del colonialismo italiano coeva al possesso delle colonie era evidentemente tributaria dell'ottica imperialista che riteneva questi possessi non solo opportuni per il benessere nazionale (che veniva ritenuto il metro di giudizio sufficiente a giustificare l'espansione) ma proiettava questa legittimazione della conquista sulle stesse popolazioni conquistate, ritenute non sufficientemente evolute per l'autodeterminazione e quindi beneficate dalla presenza italiana in quanto apportatrice di elementi di civiltà.

È solo nel secondo dopoguerra, per effetto della fine del possesso territoriale e dell'affermarsi su scala mondiale delle lotte per l'indipendenza e dei processi di decolonizzazione, che anche in Italia si avvia una lenta, contrastata revisione della storiografia ed emerge progressivamente, accanto e in contrasto con l'ottica coloniale, una prospettiva diversa con cui guardare a questa fase della storia nazionale e della storia dei paesi africani sottomessi.

In Italia in particolare si è trattato di una revisione difficile proprio perché la decolonizzazione non è maturata sotto la spinta delle rivendicazioni di indipendenza dei popoli sottomessi – processo che in paesi come la Francia ha provocato profonde lacerazioni ma che proprio per questo ha spinto in parte ad una rielaborazione attiva della narrazione che si era affermata nel passato – ma indirettamente, attraverso la sconfitta imposta dagli sviluppi militari del secondo conflitto mondiale. Questo elemento politico ha fatto sì che si affermasse nei primi anni un atteggiamento di riproposizione dell'ottica coloniale del passato gestito, tra l'altro, proprio dagli stessi storici e funzionari del vecchio Ministero dell'Africa Italiana, piuttosto che un riesame critico che sarebbe stato evidentemente il primo passo indispensabile per una rielaborazione collettiva del passato imperialista.

Gli storici che si sono impegnati nel difficile processo di riscrittura e rielaborazione hanno dovuto operare perciò al di fuori e spesso contro la storiografia più istituzionale; basti pensare a Angelo Del Boca che a partire dagli anni Sessanta, quando ha pubblicato il primo volume sulla conquista dell'Etiopia, ha caparbiamente operato senza poter entrare negli archivi dell'ex Ministero dell'Africa italiana, riservati agli “storici apologeti”. Il risultato – i sei volumi dell'esperienza italiana in Africa pubblicati tra gli anni settanta e ottanta – costituisce ancora oggi il punto di partenza di qualunque studioso che si voglia avviare allo studio del colonialismo italiano ed è stato raggiunto nonostante che il suo lavoro di ricerca fosse avversato pubblicamente da settori culturali che vi vedevano più un atto di offesa alla memoria nazionale che non un lavoro di ricostruzione documentata.

È quindi solo al termine di questa prima fase di faticosa e contrastata revisione degli studi sulla storia politica del colonialismo italiano che ha potuto svilupparsi anche un'opera di riflessione e di scavo centrata prioritariamente sulla dimensione culturale, propagandistica e sull'immaginario che ha accompagnato l'opinione pubblica italiana durante il periodo coloniale. Per l'ottica sviluppata in questo saggio è particolarmente importante avere chiaro, anche se solo per accenni, lo sviluppo di queste ricerche sulla “cultura coloniale” poiché l'azione della scuola italiana, nella produzione di discorsi coloniali e sull'Africa, si situa proprio all'interno di questo ampio, eclettico e relativamente nuovo settore di studi.

1.6. “Cultura” imperiale diffusa e immaginari coloniali

Il primo lavoro, da apripista, in questa direzione è stato certamente il catalogo che ha accompagnato la mostra *Si e no padroni del mondo* allestita a Novara nel 1982 da un gruppo di

storici coordinati da Adolfo Mignemi⁹. Nel volume il focus della ricerca veniva posto sull'immaginario prodotto dal fascismo in occasione della campagna per la conquista dell'Etiopia, cioè il momento culminante, quantitativamente e qualitativamente, nella storia del colonialismo nazionale per quanto riguarda la diffusione e la circolazione di immagini, discorsi e descrizioni delle colonie e dell'Africa. Per la prima volta in Italia la macchina del consenso fascista veniva studiata nella sua produzione relativa all'espansione del 1935-36 e l'analisi non si limitava ai campi di cui era già stato iniziato uno scavo critico (come stampa, cinema e letteratura), ma venivano esplorati anche altri ambiti di produzione e circolazione significativi (come la radio, il teatro, la pubblicità, la propaganda murale, le monete e i francobolli, le mostre e gli allestimenti museali, la fotografia di propaganda, i diari e le fotografie personali dei soldati). Oggetto dell'indagine era non più la produzione di questo o quello *specifico* media, ma l'articolazione dell'intero discorso coloniale e imperiale nel contesto della comunicazione pubblica del tempo.

Tra gli ambiti indagati un ampio capitolo era dedicato alla scuola¹⁰. L'analisi, anche in questo sotto-settore della comunicazione, tentava di dettare le coordinate per ricomporre e restituire la complessità delle fonti e degli stimoli interdisciplinari qui circolanti e che contribuivano a formare l'universo di senso dell'espansione africana per gli scolari e i docenti. Per farlo i redattori accostavano fonti che potevano dare conto della vita scolastica quotidiana, come le *Cronache ed osservazioni* compilate da un'insegnante di 2^a e 3^a elementare di un comune del novarese tra ottobre 1935 e gennaio 1936, a materiali extracurricolari ma ugualmente decisivi nella formazione dell'immaginario infantile di quel tempo, come la letteratura per l'infanzia, i fumetti e i giornali per ragazzi¹¹. È vero che altre tipologie di fonti, pur richiamate nel saggio, venivano esaminate solamente per dare conto del contesto, cioè dell'universo comunicativo generale di quegli anni e non erano state interrogate specificamente sul tema della guerra imperiale, dell'Africa, delle colonie e delle conoscenze e misconoscenze che ne veicolavano (è il caso dei quaderni scolastici, della normativa sulla scuola, della cartellonistica didattica), ma ugualmente la strada era aperta e la necessità e produttività di un'analisi coordinata degli elementi che componevano la comunicazione scolastica e giovanile era affermata con forza.

1.7. Uno sguardo agli studi sugli altri imperi

In una direzione simile andavano nello stesso periodo anche altre storiografie nazionali intenzionate ad indagare l'immaginario collegato al proprio passato coloniale. È il caso del Belgio, con l'esposizione *Le Noir du blanc/Wit over zwart* del 1991¹² ma soprattutto di Francia e Gran Bretagna.

In Gran Bretagna è stato John Mackenzie che a metà degli anni Ottanta del secolo scorso ha aperto una stagione di analisi dei molteplici settori della comunicazione di massa che hanno accompagnato l'apogeo dell'impero britannico e che ne hanno sostenuto e propagandato le ragioni.¹³ In seguito, all'interno del terzo e del quarto volume della *The Oxford History of the British Empire* lo stesso Mackenzie ha tracciato un bilancio aggiornato degli studi sul tema, che nel frattempo si sono arricchiti e precisati. Sull'importanza e sulla produttività degli studi sulla cultura imperiale non sussistono più dubbi:

9 La mostra è stata preparata dall'Istituto per la storia della resistenza e dell'età contemporanea "Piero Fornara". Il catalogo che raccoglie i materiali e i saggi che hanno accompagnato la mostra e a cui mi riferisco per l'analisi è *Immagine coordinata per un impero. Etiopia 1935-36*, a cura di Adolfo Mignemi, Torino, Editoriale Forma, 1984.

10 Francesco Omodeo Zorini, *Libro e moschetto*, Ivi, pp. 46-79.

11 In un'altra sezione del volume, sono riprodotte e commentate anche le figurine Liebig della serie *Impero italiano* stampate e distribuite in quegli anni (ivi, p. 146-149).

12 François Andrillon [et al.]; sous la direction de Jean-Pierre Jacquemin *Racisme, continent obscur: clichés, stéréotypes et phantasmes à propos des noirs dans le Royaume de Belgique*, Bruxelles, CEC Coopération par l'Éducation & la Culture - Le Noir du blanc/Wit over zwart, 1991.

13 John M. Mackenzie, *Propaganda and empire. The manipulation of british public opinion, 1880-1960*, Manchester, Manchester University Press, 1984; *Imperialism and popular culture*, a cura di J. M. MacKenzie, Manchester, Manchester University Press, 1986.

“the pervasiveness of Empire in entertainment, education and social activity in Britain demonstrated in recent scholarship reveals cultural practices as inseparable from the political and economic dimensions of imperialism: they both reflected and sometimes actively shaped the instruments of such domestic inheritance of Empire. They offer vital clues to the attitudes of different social classes and individuals; the relationship among them; the flow and ebb of imperial ideas; and the origins of manipulative forces (if any) within the nation and the state”¹⁴

Ma anche il rilievo, all'interno di questi studi, di quelli relativi al ruolo della scuola è ben marcato, essendosi accumulate nel frattempo numerose monografie che analizzano la “popular cultur of Empire” dal punto di vista della letteratura per l'infanzia, a quello relativo alle diverse materie di insegnamento scolastico.¹⁵ Ad integrare questo filone di studi la nuova attenzione al ruolo ricoperto dalla codificazione “razziale” e dalle immagini e gli stereotipi che hanno intessuto il discorso imperiale nei diversi curricula dei territori dell'impero.¹⁶

Allo stesso tempo però, come ha notato Nicola Labanca, si affermava sempre in Gran Bretagna una parallela riflessione sul patriottismo inglese che vedeva la produzione di rappresentazioni delle colonie e dell'alterità ad esse collegata come funzionale a perimetrare i confini anche immaginari della comunità nazionale.¹⁷

In Francia è con la mostra del 1994 *Images et colonies* che si inaugura un interessantissimo e particolarmente approfondito percorso collettivo di scavo nell'incredibile patrimonio di immagini e rappresentazioni delle colonie e dei suoi abitanti che sono state prodotte e hanno circolato tra la metà dell'ottocento e gli anni sessanta del novecento.¹⁸ Il lavoro francese, cui negli anni seguenti è stata data continuità fino ad oggi ha cercato di condurre un'analisi e una periodizzazione dei messaggi impliciti ed espliciti che sono stati veicolati e che hanno agito – anche sul lungo periodo – come potente fattore di razzismo e come pedagogia sociale della necessità e del significato del dominio coloniale. L'ultimo tra i lavori collettivi è la recente mostra *Exhibitions. L'invention du sauvage* allestita al prestigioso museo parigino di Quai Branly; anche questo lavoro unisce la ricchezza della documentazione ad una impostazione molto chiara ed interessante che suggerisce di studiare i processi di formazione delle moderne categorie dell'alterità nel corso dei secoli XVIII e XIX, e di analizzare come fenomeni strettamente connessi la spettacolarizzazione dei soggetti caratterizzati da aspetti del corpo fuori dalla norma e tacciati di “mostruosità” e la parallela costruzione e spettacolarizzazione delle diversità codificate con il nome di “razza”.¹⁹

In Italia è stato Nicola Labanca, punto di riferimento nazionale di una nuova stagione di studi sul passato coloniale italiano, a proseguire su quella strada, dapprima affrontando il complesso mondo delle esposizioni coloniali che costituirono uno dei palcoscenici più importanti all'epoca per realizzare la divulgazione di un senso comune coloniale tra la popolazione. Nel volume *L'Africa in*

14 John M. Mackenzie, *Empire and Metropolitan Culture*, in *The Oxford History of the British Empire*, vol III (Andrew Porter editor), *The Nineteenth Century*, New York, Oxford University Press, 1999, pp. 270-293: 272.

15 Kathryn Castle, *Britannia's Children: Reading Colonialism Throug Children's Books and Magazines*, Manchester, Manchester University Press 1996; Jeffrey Richards (ed.), *Imperialism and Juvenile literature*, Manchester, Manchester University Press, 1989; Joseph Bristow, *Empire Boys: Adventures in a Man's World*, London, Unwin Hyman, 1991. Una breve sintesi sul ruolo della scuola in John M. Mackenzie, *The Popular Culture of Empire in Britain*, in *The Oxford History of the British Empire*, vol. IV (Judith M. Brown editor), *The Twentieth Century*, Oxford – New York, Oxford University Press, 1999, pp. 212-231.

16 James Anthony Mangan (editor), *The Imperial Curriculum. Racial images and education in the British colonial experience*, London and New York, Routledge, 2012 (1993).

17 *Patriotism. The making and unmaking of British national identity*, a cura di R. Samuel, 3 voll. Routledge, London, 1989. La riflessione di Labanca è in N. Labanca, *Imperi immaginati. Recenti cultural studies sul colonialismo italiano*, "Studi piacentini", 28, 2000, pp. 145-168.

18 Nicolas Bancel, Pascal Blanchard et Laurent Gervereau (sous la direction de), *Images et colonies*, Paris, 1993. Vedi anche gli atti del Colloque del 1993: *Images et colonies. Actes du Colloque*, Paris, Achac / Syros, 1993.

19 Pascal Blanchard, Gilles Boëtsch, Nanette Jacomijn Snoep (direction), *Exhibitions. L'invention du sauvage*, Paris, Acte sud / Musée de quai Branly, 2011.

vetrina, anch'esso collettaneo a dimostrazione che tali tipologie di ricerca sono proficue quando riescono a unire le competenze e le forze di diversi studiosi, vengono sottoposte ad analisi sia le ristrutturazioni museali che mirano ad includere la storia coloniale nella più ampia prospettiva del risorgimento nazionale, sia le esposizioni celebrative e di propaganda che furono, nell'epoca analizzata, uno dei *medium* di massa più efficaci ai fini di una pedagogia coloniale rivolta ai grandi numeri. È quindi importante tenere sempre presente questa sorta di schermo affascinante ed intermittente delle esposizioni coloniali che anche in Italia costituirono uno strumento attivo di pedagogia involontaria sulle caratteristiche dell'alterità coloniale che giungeva ad influire in modo fluido e imprevedibile sulle conoscenze e sulle emozioni della popolazione delle diverse fasce sociali, mescolandosi con i *curricula* della pedagogia ufficiale e condizionandone la ricezione.²⁰

Un'ulteriore occasione di riflessione, meno organica ma ugualmente piena di elementi in riferimento alla prospettiva analizzata in questo saggio, si è prodotta sullo stimolo costituito dalle ricerche francesi citate in precedenza. In Italia infatti nella seconda metà degli anni novanta è stata prodotta una mostra che ha ripreso il titolo di quella francese – *Immagini & Colonie* - anche se con un baricentro sulla prospettiva antropologica. Una serie di riallestimenti locali (Bologna, Torino) e una raccolta di saggi curata dallo stesso Labanca e apparsa su “Studi piacentini” sono stati l'occasione per approfondimenti mirati all'immaginario regionale, per aperture dedicate all'ambito scolastico e per un primo bilancio collettivo di questa nuova stagione di studi.²¹

1.8. Il ruolo del razzismo

Un aspetto fondamentale dell'immagine che fu costruita sulle persone abitanti le colonie italiane e delle altre potenze coloniali fu la codificazione attraverso i principi del razzismo.

Tra il settecento e l'ottocento si assiste in Europa alla nascita di teorie antropologiche (e alla stessa nascita del termine antropologia) che descrivono e classificano le diverse popolazioni del mondo in gruppi omogenei somaticamente, cui vengono attribuiti anche caratteri morali e intellettuali ben precisi, tutti trasmissibili ereditariamente: le “razze”. A queste diverse “razze” in cui viene suddivisa l'umanità viene attribuito un valore diverso, tanto che tra di esse è codificata spesso esplicitamente, in altri casi implicitamente, una gerarchia di valori molto netta.

Antecedenti di questa classificazione dell'umanità sono da ricercare nei secoli che seguirono la cosiddetta “scoperta” dell'America, nei dibattiti intellettuali e politici che intervennero a giustificare dapprima la spoliazione violenta dei territori e lo sfruttamento degli “indios” in maniera brutale e in seguito lo sfruttamento più temperato come forza lavoro pressoché schiavistica nelle encomiendas.²² In seguito il dibattito si spostò dagli “indios” alle popolazioni africane deportate attraverso la cosiddetta tratta atlantica nei territori coloniali delle Americhe e fatte lavorare come schiavi nelle piantagioni di canna da zucchero gestite dai coloni europei. Anche in questo caso le teorie messe a punto sulla legittimità della condizione di schiavi di soggetti convertiti al cristianesimo – sia pure a forza al momento dell'imbarco per le Americhe – cercavano le giustificazioni in varie tradizioni

20 Nicola Labanca (a cura di), *L'Africa in vetrina. Storie di musei e di esposizioni coloniali in Italia*, Paese (TV), Pagus, 1992. Cfr. anche Alessandro Triulzi, *L'Africa dall'immaginario alle immagini. Scritti e immagini dell'Africa nei fondi della Biblioteca reale*, Torino, Ministero per i Beni Culturali e Ambientali / Biblioteca Reale di Torino & Regione Piemonte, 1989. Sulle esposizioni coloniali esiste ormai un'abbondante bibliografia internazionale; citiamo solamente la recente ricerca sulla Francia di Dana S. Hale, *Races on Display. Franch Representation of Colonized Peoples, 1886-1940*, Bloomington, Indiana University Press, 2008.

21 Enrico Castelli (a cura di), *Immagini & Colonie*, Montone, Centro di documentazione del Museo etnografico Tamburo parlante, 1998. Cecilia Pennacini (a cura di), *L'Africa in Piemonte tra '800 e '900*, Savigliano, Centro Piemontese di Studi Africani / Regione Piemonte, 1999. Alcune riflessioni sui materiali scolastici in Gianluca Gabrielli (a cura di), *L'Africa in giardino: appunti sulla costruzione dell'immaginario coloniale*, Anzola dell'Emilia, Grafiche Zanini, 1998. La raccolta di saggi su *L'immaginario coloniale italiano* è comparsa a cura di Nicola Labanca su “Studi piacentini”, 28, 2000; qui segnaliamo soprattutto le riflessioni svolte nell'introduzione da Nicola Labanca, *Imperi immaginati. Recenti cultural studies sul colonialismo italiano*, cit.

22 Il più famoso dibattito in questo senso oppose a Valladolid nel 1550 l'umanista Juan Ginès de Sepúlveda e il vescovo del Chiapas Bartolomé de Las Casas proprio sulla legittimità o meno della riduzione in schiavitù degli indios.

religiose bibliche (maledizione di Cam, ad esempio) o di matrice geografica (teorie climatiche). Tali prime codificazioni furono in parte integrate e in parte sostituite dalle nuove teorie della classificazione del genere umano in razze, a volte di impianto poligenetico (e polemiche con l'idea cristiana dell'unità del genere umano), altre di impianto monogenetico (compatibili con il cristianesimo e capaci di codificare una differenza irriducibile anche delle "razze inferiori" anche all'interno dell'unità affermata del genere umano).

Linfa particolarmente ricca per questa nuova stagione di produzione di teorie venne da nuove discipline messe a punto tra la fine del Settecento e l'inizio dell'Ottocento, come la frenologia messa a punto da Franz Joseph Gall che teorizzava che le funzioni psichiche fossero ereditarie e dipendenti dalle diverse zone del cervello e che attraverso la forma del cranio fosse possibile individuarle e classificarle; e la fisiognomica rielaborata in termini particolari da Johann Kaspar Lavater che teorizzava la possibilità di dedurre le qualità interne di un individuo dall'aspetto esteriore del viso.

Il contesto di senso a queste nuove teorie antropologiche della "razza" veniva però dai nuovi processi di conquista imperialista e di dominazione dei distretti mondiali da parte delle potenze europee; si trattava di un processo che temporalmente venne ad intersecarsi con la messa in discussione dapprima della tratta atlantica e in seguito della stessa istituzione della schiavitù, ma che tra il 1830 (conquista dell'Algeria da parte della Francia) e il 1884-1995 (Congresso di Berlino tra le grandi potenze europee che si dividono le zone dell'Africa ancora da conquistare) vide la conquista e la sottomissione al dominio europeo di praticamente tutte le parti del mondo. In questo nuovo contesto di avanzamento dei diritti dell'individuo e di abolizione della schiavitù, ma di nuovi, potenti processi di dominazione imperialista, le teorie della "razza" funzionavano da fondamento ideologico e legittimazione di questa nuova situazione.²³

1.9. Il razzismo nel contesto dell'imperialismo tra seconda metà dell'Ottocento e prima età del Novecento

L'imperialismo coloniale ebbe sicuramente un effetto dirompente sulle popolazioni sottomesse, ma ai fini del presente lavoro è utile soprattutto analizzare il condizionamento profondo sulla cultura e sul modo di pensare delle popolazioni dei paesi colonizzatori. Anche in questo secondo fronte la presenza dell'ideologia "razziale" fu decisiva e onnipresente; il grande arcipelago del pensiero razzista fu il contesto ideologico inevitabile all'interno del quale, con diverse modalità, fu comunicato alle masse europee il senso di superiorità della civiltà bianca. Tra i tratti comuni ai diversi approcci troviamo l'idea, di matrice darwiniana e spenceriana, di lotta per la vita e selezione naturale applicata alle nazioni con il riconoscimento della vincitrice come la più evoluta e adatta a propagare il genere. Inoltre negli stessi anni si affermò in antropologia l'idea che lo sviluppo della civiltà umana progredisca attraverso stadi ben definiti e gerarchizzati e che le popolazioni che non hanno raggiunto il grado di sviluppo europeo siano da collocare ad uno stadio arretrato, cioè primitivo, e quindi inferiore. Così nella società europea in questi anni le informazioni provenienti dai resoconti degli esploratori, le cronache epiche delle conquiste e i racconti esotici degli scrittori inondavano le riviste e i mezzi di informazione sostenendo più o meno esplicitamente la superiorità "razziale" europea. Le popolazioni soggette alla conquista venivano presentate come selvagge o barbare, pericolose o ingenuie; esse proiettavano sugli indigeni uno stigma di inferiorità e suscitavano sentimenti di curiosità morbosa per i caratteri più strani e "incivili". Questa svalutazione razzista delle popolazioni conquistate comportava, allo stesso tempo, la crescita nelle

23 Sulla storia del razzismo in generale, vedi George M. Fredrickson, *Breve storia del razzismo*, Roma, Donzelli, 2002; sulla teoria del razzismo con attenzione al carattere culturale Pierre-André Taguieff, (ed. orig. 1987), *La forza del pregiudizio. Saggio sul razzismo e sull'antirazzismo*, Bologna, il Mulino, 1994; una sintesi particolare di storia e teoria del razzismo è Alberto Burgio, Gianluca Gabrielli, *Il razzismo*, Roma, Ediesse, 2011; sul razzismo fascista Centro Furio Jesi (a cura di), *La menzogna della razza. Documenti e immagini del razzismo e dell'antisemitismo fascista*, Casalecchio di Reno, Grafis, 1994; sulla storia del razzismo italiano: Alberto Burgio (a cura di), *Nel nome della razza. Il razzismo nella storia d'Italia 1870-1945*, Bologna, il Mulino, 1999.

popolazioni delle nazioni imperialiste di in un senso di superiorità in quanto appartenenti alla “razza bianca” e alla civiltà europea.

Anche in Italia, che appena uscita dall'unificazione politica inizia il lungo percorso di costruzione dell'identità culturale degli italiani, il razzismo giocò un ruolo molto importante. In questo particolare contesto il razzismo antiafricano si combinò in modalità particolari con altri soggetti individuati come irrimediabilmente inferiori o pericolosi per la compagine sociale e che era necessario emarginare, rinchiudere, sopprimere.²⁴ Dapprima furono i briganti del sud che si opponevano alla unificazione e la cui repressione fu sostenuta anche da analisi antropologiche che attestavano la loro irriducibilità alla vita civile; poi in generale fu negli ambiti del positivismo che prese corpo l'antropologia criminale il cui massimo esponente, Cesare Lombroso, produsse materiali teorici per la definizione dei cosiddetti “delinquenti atavici”, mescolando darvinismo sociale, fisiognomica e frenologia. Ma in quest'arcipelago di pensiero si mossero anche teorici dell'inferiorità di genere (sempre connessa a questi filoni fortemente fissisti e deterministi), dell'inferiorità delle genti meridionali, dell'antisemitismo di matrice cristiana.²⁵

Anche i materiali scolastici furono permeati da questi dibattiti teorici e da queste diatribe pubbliche, anche se in modi e con forze diverse e non ancora studiati nel dettaglio. È però evidente che l'ambito dell'insegnamento della *Geografia*, in particolare quello della geografia antropica e quelli relativi alle descrizioni delle popolazioni degli altri continenti, che crebbero a partire dalla fine dell'ottocento, introdussero all'interno delle pagine destinate allo studio riferimenti importanti per la concettualizzazione, l'immaginazione e la gerarchizzazione anche “razziale” delle popolazioni non italiane.

1.10. Funzione della comunicazione scolastica sulle colonie: costruzione dell'identità, descrizione dell'alterità.

In Italia una prima serie di approfondimenti sulla comunicazione scolastica relativa alle colonie è stata prodotta nell'ambito di più generali studi sull'immaginario coloniale e sulla propaganda prodotta nell'ambito delle campagne di conquista, in special modo di quella fascista del 1935-36.

Il periodo maggiormente studiato infatti è senza dubbio quello degli anni Trenta. La campagna di conquista dell'Etiopia condotta dal regime fascista fu impostata come guerra nazionale con un imponente dispiegamento di mezzi non solo militari. Diversamente dalle tipiche campagne coloniali condotte dalle altre potenze europee (che però erano sostanzialmente terminate nel primo decennio del novecento) che erano affidate a contingenti coloniali limitati, la conquista dell'Etiopia comportò un coinvolgimento diretto in Africa di mezzo milione tra militari e lavoratori militarizzati. Parallelamente anche il fronte interno venne coinvolto massicciamente nel conflitto. Infatti la Società delle Nazioni decise, a tutela dell'Etiopia aggredita dal fascismo, di sottoporre l'Italia ad un embargo commerciale, anche se parziale (ne era escluso il petrolio e Stati Uniti e Germania non facevano parte della Società); il regime fascista seppe però trasformare i disagi causati dalle restrizioni di prodotti di importazione in un coinvolgimento patriottico senza precedenti che univa il sostegno alla guerra ad una massiccia propaganda sciovinista ed autarchica. Il progetto fascista di costruzione dell' “italiano nuovo” poté così dispiegarsi con una potenza inedita; lo sforzo nell'intento di trasformare l'identità nazionale secondo le coordinate di virilismo, superiorità razziale, imperialismo ed espansionismo come naturale conseguenza della asserita esuberanza di popolazione raggiunse livelli di intensità, capillarità e coinvolgimento senza precedenti.²⁶ In virtù di queste caratteristiche anche la scuola divenne per il periodo di mobilitazione e in parte anche negli anni seguenti un campo di dispiegamento e di moltiplicazione della propaganda che coinvolse tutti i livelli di insegnamento.

24 Vedi anche Roberto Sani, “*Refining the masses to build the Nation*”. *National schooling and education in the first four decades post-unification*, “History of Education & Children Literature”, VII, 2, 2012, pp. 79-96.

25 Vedi Michele Nani, *Ai confini della nazione*, Roma, Carocci, 2006.

26 Per una recente messa a punto cfr. la raccolta, seguita al convegno del 2006, curata da R. Bottoni (a cura di), *L'impero fascista. Italia ed Etiopia (1935-1941)*, il Mulino, Bologna, 2008,

Vediamo ora una breve rassegna degli studi che hanno trattato in maniera specifica il tema del colonialismo a scuola negli anni Trenta.

Riccardo Bottoni, tra gli studiosi che si sono occupati specificamente della scuola in questo periodo, analizza in un primo saggio del 2006²⁷ i testi inclusi nei quaderni scolastici raccolti e conservati nell'Archivio storico dell'Istituto nazionale per la ricerca educativa di Firenze, che costituiscono il fondo attualmente più rilevante in Italia per questo tipo di fonte. La rassegna dei compiti scolastici, prodotti all'epoca in gran parte con una finalità pubblica ed esemplare e quindi caratterizzati da un livello particolarmente alto di zelo dei docenti, permette di valutare la dimensione totalitaria della mobilitazione che accompagnò la campagna di conquista. In queste esercitazioni in gran parte dovute ad allievi del grado elementare, l'immagine degli africani, in un rimando continuo tra le copertine dei quaderni e le descrizioni contenute nei "pensierini", è appiattita sulla barbarie, sulla coesistenza di africani schiavisti e feroci e sulle loro vittime, ignoranti e in catene che attendono la liberazione e la "civiltà" dagli italiani in armi, padri e zii degli alunni orgogliosi. In un altro saggio, preparato per il convegno di Milano del 2006 sull'impero fascista, Bottoni segue la medesima tematica approcciata però dal versante politico ed educativo, soffermandosi sulle scelte ministeriali per preparare la scuola alla guerra di conquista e poi per accompagnare, negli anni successivi, la trasformazione dei contenuti didattici e dell'approccio educativo alla nuova dimensione definita "imperiale".²⁸ Sulla scorta di due delle più importanti riviste dell'epoca, "I Diritti della Scuola" e "Scuola italiana moderna", e di alcuni volumi dedicati al ruolo della scuola nella nuova temperie, l'autore riesce a mostrarci l' "ampia e piena convergenza tra cattolici e fascisti sul terreno della cosiddetta *pedagogia imperiale*".²⁹

Il ruolo della pedagogia di ispirazione cattolica è anche l'oggetto dell'analisi, approfondita, condotta da Luciano Pazzaglia sulle fonti della casa editrice *La Scuola* di Brescia di orientamento cattolico e con un forte radicamento nella scuola primaria. Lo studio si estende dal periodo di preparazione della guerra di conquista dell'Etiopia del 1936-36 e ne segue gli sviluppi negli anni seguenti caratterizzati dal tentativo di diffondere una coscienza imperiale anche nella scuola, fino alla seconda guerra mondiale passando per la propaganda che accompagnò la promulgazione delle norme razziste. In particolare la ricerca è condotta sulla rivista "Scuola italiana moderna", molto diffusa tra le maestre della scuola elementare, allargando però lo sguardo alla pubblicistica parascolastica della medesima casa editrice rivolta sia agli insegnanti che agli allievi³⁰. Il saggio quindi permette di seguire le caratteristiche del sostegno alla campagna coloniale e in generale alla politica coloniale del fascismo che diedero i pedagogisti e gli organizzatori culturali di riferimento della rivista e della casa editrice. In particolare Pazzaglia, oltre a mettere in evidenza gli interventi teorici e politici che comparvero sulla rivista, si addentra a descrivere per sommi capi anche le proposte didattiche esemplificative che venivano offerte agli insegnanti dalle pagine destinate a fornire un aiuto concreto nello svolgimento delle diverse materie. L'aspetto è particolarmente interessante poiché questo allargamento delle fonti conferisce profondità all'analisi della didattica circolante in quegli anni e permette di verificare come nella scuola elementare, caratterizzata dall'imposizione del *Libro di Stato*, anche la didattica di supporto fornita dalle riviste confermasse le linee della pedagogia di regime. Infatti il rischio di tante riflessioni sui contenuti veicolati dall'attività scolastica in un regime tendenzialmente totalitario come quello fascista è di arrestare l'analisi alle proposte provenienti dal centro (nel caso della scuola elementare, le pur importantissime pagine del *Libro di Stato*) considerandole come il catalogo dei temi obbligati e quindi possibili. In realtà, pur senza negare la forza di condizionamento di queste pagine, la

27 R. Bottoni, *La guerra d'Etiopia a scuola. Il colonialismo italiano e l'Impero nella scuola fascista*, in "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", 13, 2006, pp. 125-151.

28 Sul periodo della guerra d'Etiopia: R. Bottoni, "La 'marcia da Roma' a scuola. Fascisti e cattolici per la 'civiltà'", in R. Bottoni (a cura di), *L'impero fascista. Italia ed Etiopia (1935-1941)*, il Mulino, Bologna, 2008, pp. 321-365

29 Ivi, p. 365.

30 L. Pazzaglia, *La Scuola Editrice e la politica imperiale fascista (1935-1943)*, "Pedagogia e vita", 63, 1, gennaio-febbraio 2005, pp. 100-130

fenomenologia dell'insegnamento reale era ben più complessa e chiamava in causa l'articolazione concreta del lavoro didattico (di cui una rivista con ampie parti pragmaticamente compilate con proposte curriculari costituisce un emblematico esempio).

Chiudendo la parentesi metodologica e tornando ai contenuti del saggio, da esso emerge in maniera chiara che “l'adesione della rivista alla politica coloniale del fascismo [fu] totale” e che fin dall'autunno del 1935 i diversi interventi di maggior peso si impegnarono a sostenere ed avvalorare le motivazioni che avevano indotto il regime a intraprendere la campagna di conquista. Ai temi generali come il diritto di garantire al proprio popolo un futuro alternativo all'emigrazione in terre straniere si aggiungeva, particolarmente rimarcato, il dovere di compiere un'opera di civilizzazione che era presentata come particolarmente importante poiché vista in uno stretto rapporto con l'evangelizzazione cristiana intrapresa nel passato dalla Chiesa.

Spingendo lo sguardo nel dettaglio delle proposte di attività didattiche concrete rivolte alle maestre, emerge la matrice di tante attività che si ritrovano nelle cronache dell'epoca e in molti quaderni degli alunni e giornali degli insegnanti. Gli inviti alla compilazione di “Albi della Patria” con i ritagli dalle cronache dei giornali, le letture delle lettere dal fronte, la cresciuta attenzione alle carte geografiche per seguire passo dopo passo la conquista, l'esortazione a servirsi delle tecnologie moderne come radio, cinematografo o anche diapositive, prodotte in questo caso per l'occasione dalla stessa casa editrice. Emerge inoltre frequentemente, come uno dei tratti caratteristici di questa proposta culturale sulla didattica delle colonie, il richiamo alle iniziative dei missionari presentati come pionieri che, con la loro costante azione nei decenni passati avevano già indicato un solco ben definito cui ricollegarsi nella rinnovata missione civilizzatrice dei territori africani.

La conquista fornisce anche l'occasione alla casa editrice per riorganizzare e potenziare una collana di racconti per l'infanzia e la gioventù che muta titolo passando da “Lecture geografiche” a “Lecture coloniali”, in cui confluirono testi di Giuseppe Fanciulli, Cesare Pico e altri.

Dopo la conquista, negli anni in cui il ministro Bottai riprese e promosse nella scuola l'invito mussoliniano di portare la vita sul piano dell'impero, sulla rivista si susseguirono interventi che coniugavano le aspettative del regime alle finalità di una *nation building* cattolica, con l'invito rivolto al maestro affinché senta “il valore educativo ai fini della costruzione della coscienza nazionale ed esalt[i] le vittorie non come sterminio e morte di uomini, ma come il bene che nasce dal dolore e dal valore per rendere migliore l'Italia ed il mondo secondo l'ideale cristiano”³¹. Come scrisse don Giuseppe Tedeschi, quello che stava accadendo in Etiopia veniva salutato dalla rivista didattica come il trionfo della “magnifica civiltà [...] romana perfezionata dal cristianesimo”.

Segnalo anche l'attenzione prestata dalla rivista alle scuole dell'impero che è interessante, in questa sede, non tanto per le ipotesi di sviluppo della politica scolastica nelle colonie, quanto per l'immagine che faceva trapelare dei giovani africani e del loro rapporto con la trasmissione culturale e che evidentemente finiva per passare sotto gli occhi delle maestre del regno. Le citazioni che ne emergono sono davvero significative e mostrano l'immagine del bambino africano “selvatico”, riottoso all'igiene e incivile, mentre il progetto di scuola da installare in colonia promossa dalle pagine della rivista presuppone il rifiuto chiaro di ipotesi egualitarie e – coerentemente con la realizzazione che poi ne farà il regime – propone una rigida divisione di tre ambiti sulla base dell'origine degli allievi – europei, ospiti europei e asiatici, indigeni – e un curriculum assolutamente nazionale – lingua e contenuti di insegnamento italiani.

Pazzaglia infine riconosce, sulla scia degli studi degli ultimi vent'anni, la forte connessione genealogica e tipologica che lega il discorso sulle colonie con lo sviluppo della politica razzista del regime. In effetti dai materiali documentari citati si evince che l'azione pedagogica potenziatasi con la conquista dell'Etiopia ebbe un importante sviluppo nelle prese di posizione che seguirono e sostennero l'adozione di una politica razzista di Stato del regime. Pur rifiutando la tradizione legata al “mito del sangue”, il gruppo redazionale de La Scuola dopo il 1938 produsse sulle pagine della

31 *Il valore educativo della vittoria*, in “SIM”, XLV, 17 marzo 1936, 17, p. 213, cit. in Pazzaglia, *ivi*.

rivista gli inviti ad “alimentare negli italiani una incrollabile coscienza di razza” e a tutelare la purezza della propria stirpe. Il riconoscimento della positività dell'impresa imperiale fascista basata sulla missione civile nutrita dalla tradizione romana e cristiana ora si declinava nel riconoscimento di una superiorità che assumeva le caratteristiche dell'appartenenza razziale, pur non nei termini praticati dai nazisti.

Sulla connessione tra pedagogia coloniale e razzismo mi permetto qui di segnalare alcuni studi del sottoscritto che convergono con le conclusioni di Pazzaglia, a partire dalla sezione dedicata alla scuola nella mostra *La menzogna della razza* del 1994 sul razzismo fascista.³² Emblematica di questa connessione a livello scolastico fu la stampa e la diffusione del volume *Il secondo libro del fascista*³³ in quanto testo della materia *Cultura fascista*, edito dal regime per le scuole medie dopo la scelta del razzismo di Stato e segnalato da una ridda di circolari che miravano ad ottenerne l'adozione totalitaria. In questo contesto scolastico l'endiadi tra razzismo coloniale e razzismo antisemita e il nesso che lega entrambi alla costruzione dell'identità superiore dell'italiano fascista, emerge con chiarezza “didattica” segnalando una prospettiva interpretativa che tiene collegati educazione, razzismo, colonialismo e identità nazionale. Tale prospettiva è stata approfondita in altri studi posteriori con particolare attenzione al versante della ricezione tra gli insegnanti³⁴ e con un'elaborazione sulla multiformità degli ausili didattici e dei materiali informali per l'infanzia in un saggio in occasione dell'allestimento bolognese della mostra *Immagine e colonie* dedicata all'immaginario coloniale italiano.³⁵

1.11. Le analisi di lungo periodo

È evidente però che questo sguardo intenso e ravvicinato sugli anni Trenta non permetteva ancora di distinguere gli elementi di lungo periodo e quelli legati al fascismo, per cui hanno preso corpo altre ricerche e i primi sondaggi per scavare nella comunicazione scolastica coeva all'esordio e al primo sviluppo del colonialismo - l'epoca liberale - e altre ricerche che hanno indagato le permanenze e le rimozioni dell'epoca repubblicana.

Chi in Italia ha riflettuto con maggiore organicità e continuità di interesse in merito alla comunicazione scolastica sul tema delle colonie è certamente Nicola Labanca. In particolare lo studioso si è occupato della manualistica scolastica, accentrando la sua attenzione sulla Libia ma senza mai isolare il tema dal contesto generale della trattazione dell'intero colonialismo italiano. Il primo intervento organico in questa direzione è stato prodotto in occasione del Seminario di studi storici italo-libici di Siena-Pistoia del 1999³⁶, a cui è seguito un secondo saggio compilato nell'ambito del progetto di ricerca sulla Libia nei manuali scolastici italiani affidato a due giovani studiosi: Giuseppe Finaldi e Francesca Di Pasquale³⁷.

L'analisi dei manuali diviene per Labanca la chiave per esaminare l'azione della scuola nella costruzione dell'opinione pubblica: “Non vi è mai stato dubbio sul fatto che durante la fase

32 Centro Furio Jesi (a cura di, 1994), *La menzogna della razza. Documenti e immagini del razzismo e dell'antisemitismo fascista*, Grafis, Casalecchio di Reno, in particolare pp. 196-197.

33 PNF, *Il secondo libro del fascista*, Verona, Mondadori, XVIII (1939-40).

34 Gianluca Gabrielli, *Insegnare il razzismo. Docenti e presidi di fronte al razzismo di Stato fascista*, in *I fantasmi dell'Altro, Quaderni Cesp Bologna*, n. 2 - Gennaio 2003, [http://www.cespbo.it/testi/quaderno_cesp_2.htm#Insegnare il razzismo](http://www.cespbo.it/testi/quaderno_cesp_2.htm#Insegnare_il_razzismo)

35 Gianluca Gabrielli (a cura di), *L' Africa in giardino: appunti sulla costruzione dell'immaginario coloniale*, Zanini, Anzola dell'Emilia, 1998.

36 N. Labanca, *L'imperialismo coloniale e la Libia nei manuali scolastici italiani*, in N. Labanca e P. Venuta (a cura di), *Un colonialismo, due sponde del Mediterraneo*, CRT, Pistoia, 2000.

37 N. Labanca (a cura di), *La Libia nei manuali scolastici italiani (1911-2001)*, Roma, IsIAO, 2003 con saggi di N. Labanca, *Introduzione. Sussurri e grida, e silenzi. I manuali scolastici italiani, le colonie, la Libia coloniale*, G. Finaldi, *La Libia nei manuali scolastici italiani 1911-1960* e F. De Pasquale, *Il colonialismo in Libia nei manuali di storia per le scuole superiori editi dal 1950 al 2001*. Il volume è il risultato del programma di ricerca storica sulle relazioni italo-libiche condotto in Italia per conto dell'Isiao (Istituto Italiano per l'Africa e l'Oriente) e dal Libyan Studies Centre nell'ambito del progetto scaturito dal Comunicato congiunto italo-libico del 4 luglio 1998.

coloniale la scuola italiana assolse la funzione di potente strumento di fucina e diffusione di stereotipi e di pregiudizi 'colonialisti'³⁸, si trattava ora di analizzare in maniera approfondita come questa azione avesse preso corpo e forma nelle pagine dei libri di testo.

Per Labanca il limite principale delle sporadiche analisi comparse nella letteratura storiografica fino a quel momento consisteva nella scarsità e disorganicità delle fonti analizzate che caratterizzava questi lavori. Questo carattere impressionistico quindi toglie forza alle affermazioni degli studiosi e ne limita l'efficacia dello sguardo permettendo loro di formulare solo considerazioni poco più per scontate, come la presenza di pregiudizi etnocentrici nello sguardo italiano sui territori sottomessi. Per superare questi limiti era necessario concentrare l'approfondimento su una tipologia di materiali - come in questo caso la manualistica - cercando però di allargare la base documentaria.

Un altro limite metodologico segnalato da Labanca derivava dal ristretto intervallo cronologico cui le ricerche si erano rifatte fino ad allora, limitando la possibilità di comparare gli atteggiamenti e di cogliere la differenza tra ciò che si presentava come cambiamento e ciò che costituiva uno sviluppo o una fiacca permanenza.

Interessanti anche le riflessioni metodologiche sulla particolarità e complessità della fonte "manuale scolastico", premessa indispensabile per poter leggere ed interpretare in maniera distinta e disaggregata gli elementi individuati nelle trattazioni. Fondamentale per Labanca si rivela la consapevolezza che - in maniera inversamente proporzionale alla crescita dei tassi di scolarizzazione - fino almeno agli anni Sessanta i testi per la scuola elementare non solo modulano i contenuti in relazione alla giovane età degli allievi, ma anche in relazione alla loro appartenenza sociale, essendo questa scuola rimasta - per tutto il periodo coloniale - deputata ad un'alfabetizzazione generica delle classi sociali popolari, cioè a coloro che avrebbero potuto diventare lavoratori manuali o soldati impiegati in colonia. All'opposto ancora per tutta la prima parte del Novecento i contenuti dei testi per i licei, destinati a formare le future classi dirigenti del paese, sono organizzati per insegnare una colonia diversa, meno stereotipata e meno refrattaria ad alcuni elementi problematizzanti. Accanto a questa fondamentale articolazione Labanca ne cita altre, auspicabili, per differenziare l'analisi dei materiali disponibili: per aree geografiche (cioè per colonie), per casa editrice, per orientamento-ideale degli autori (relativamente al periodo liberale, anni in cui un certo pluralismo era ancora consentito).

Nell'analisi specifica che propone, anche sulla scorta delle indagini di Finaldi e De Pascale, Labanca individua una sommaria periodizzazione che tutt'ora può essere presa come punto di riferimento per chi si pone allo studio di questa tematica.

Il primo periodo si riferisce all'espansione nel Corno d'Africa fino alla battaglia di Adua ed è accompagnato con tempismo da interventi sulle pagine dei manuali ottocenteschi, nei quali possono ancora comparire voci dissonanti sulla politica coloniale nazionale. Questa pluralità di pensiero tende a scomparire quasi del tutto già in occasione del secondo periodo, caratterizzato dalla conquista della Libia, e a maggior ragione verrà cancellata nel ventennio di regime, terzo periodo di questa periodizzazione interna. Nell'immediato dopoguerra, anni di assenza dei possedimenti coloniali eccetto il decennio dell'amministrazione fiduciaria della Somalia, la continuità dei temi si mescola al silenzio e ad una ripresa dell'esotismo romantico del periodo pre-fascista. Alla timida e controversa apertura degli anni sessanta segue poi una fase di reale rinnovamento dei temi e dei giudizi, tra gli anni settanta e ottanta, che alimenta una parziale revisione dell'immagine scolastica del colonialismo italiano.

Labanca in conclusione rimarca che l'elemento che più caratterizza lo sguardo scolastico sulle colonie è la continuità "di un'interpretazione 'coloniale' prima e auto-assolutoria poi", effetto dovuto al ritardo nella maturazione di un'opinione pubblica svincolata dalle interpretazioni ereditate dal passato coloniale. Questa continuità emerge con evidenza come tratto unificante dei diversi "soggetti" protagonisti della colonia raccontata a scuola che si sono succeduti nel tempo: prima le autorità politiche, poi la nazione, poi il colono, quindi il militare, quindi di nuovo il colono e infine

38 N. Labanca, *Introduzione*, cit, p. 16.

l'uomo politico, mentre rimane sempre assente fino agli anni settanta la voce dei colonizzati.

Infine Labanca sottolinea la complessità dell'intreccio delle fonti e dei luoghi di socializzazione che concorsero a formare la coscienza degli italiani su questo tema, evidentemente influenzata oltre che dai manuali scolastici anche da numerosi altri elementi, da quelli parascolastici a quelli di carattere pubblico (come le esposizioni) che abbiamo ricordato in precedenza.

1.12. Il periodo repubblicano

Sul periodo repubblicano si sono soffermati recentemente Giuliano Leoni e Andrea Tappi che hanno analizzato la sezione dedicata alle colonie di tutti i manuali di storia destinati agli studenti delle scuole superiori stampati dal 1945 fino ad oggi.³⁹ Anch'essi segnalano la grande continuità con l'epoca fascista che caratterizzò la produzione dell'immediato dopoguerra, frutto spesso di rifacimenti di manuali già pubblicati nel Ventennio ed emendati solamente delle parti relative al fascismo. Le sezioni dedicate alla narrazione del primo colonialismo, quello di fine Ottocento e quelle dedicate alla conquista della Libia del 1911-12, ripresero le caratteristiche fortemente italoentriche maturate in passato, con l'eroismo dei militari italiani e la barbarie delle popolazioni africane, il tutto orientato alla “costruzione di un'identità e di un prestigio nazionale”. Qualche cambiamento viene individuato solamente a partire dagli anni Sessanta, ma se diminuisce l'enfasi sull'eroismo militare collegato alle conquiste, permane e diviene progressivamente egemone l'immagine di un colonialismo innocente e di poco impatto sulla società africana, prende cioè nuova forza il mito anche scolastico degli “italiani brava gente, alacri lavoratori e vittime casomai di decisioni altrui, specie sotto Mussolini”⁴⁰. Così, pur se compare una critica sul piano politico diplomatico relativa alla gestione militare delle campagne ottocentesche o all'anacronismo della conquista mussoliniana, fino agli anni Ottanta rimane quasi assente la “denuncia del carattere razzista e prevaricatore” del colonialismo nazionale. La visione eurocentrica della storia rimane così fino ad anni recenti il tratto unificante la narrazione scolastica coeva all'espansione coloniale e le pagine scolastiche maturate negli anni in cui avveniva la decolonizzazione della gran parte dei possedimenti europei.

Su questa fase a cavallo tra l'epoca fascista e gli anni della Repubblica insiste anche il saggio del sottoscritto apparso nel 2011 in un numero della rivista “aut aut” dedicato agli studi cosiddetti “postcoloniali”. Qui l'indagine cerca di fornire una panoramica sui temi strettamente intrecciati del colonialismo e del razzismo nei testi scolastici, seguendoli nello sviluppo dall'apogeo degli anni Trenta al misto di oblio e ripetizione degli stereotipi perdurata fino agli anni Sessanta-Settanta, anni in cui varie nuove sensibilità di diversa provenienza (l'onda lunga della decolonizzazione degli studi sulla storia coloniale, la sensibilità ai temi dell'antirazzismo proveniente dalle lotte statunitensi per i diritti degli afroamericani e la messa in discussione delle tematiche tradizionali della comunicazione didattica) hanno contribuito a mutare lentamente il panorama.⁴¹

1.13. La letteratura per l'infanzia

Fin qui si è scritto che per studiare con profitto il ruolo della scuola e della comunicazione scolastica in merito all'espansione coloniale e all'immagine dell'Africa e degli africani è indispensabile inquadrare tale comunicazione nel contesto generale dell'immaginario prodotto e circolato nell'intera società su questo tema. In particolare è inoltre necessario condurre un discorso ancora più approfondito e specifico sulla letteratura per l'infanzia, il settore dell'immaginario che è sempre vissuto in stretta sinergia con la pratica scolastica. Questa particolare attenzione ci è imposta non solo dal mutuo prestito e scambio delle tematiche e delle firme tra editoria narrativa e editoria scolastica, ma dalla stessa complementarità dei registri che fanno sì che i testi narrativi siano letti –

39 G. Leoni e A. Tappi, *Pagine perse. Il colonialismo nei manuali di storia dal dopoguerra a oggi*, “Zapruder”, 23, settembre-dicembre 2010, pp. 154-167.

40 Ivi, p. 160.

41 G. Gabrielli, *Razze e colonie nella scuola italiana*, “aut aut”, n. 349, gennaio-marzo 2011, con *Appendice di materiali*.

oggi come in passato - dai ragazzi e dalle ragazze in età scolastica come una sorta di curriculum implicito e sfondo integratore delle trattazioni curriculari ufficiali. L'ambito della narrativa coloniale per ragazzi ha costituito quindi un bacino di temi e di interpretazioni del senso dell'espansione coloniale di grande importanza per una comprensione approfondita di questo immaginario, anche nella sua dimensione scolastica.

Su questi ambiti di recente hanno lavorato Rosario Laforgia, Mariella Colin e Rosalia Franco, Adolfo Scotto di Luzio, Patrizia Palumbo e Riccardo Bonavita.

Mariella Colin ha firmato una prima panoramica dedicata specificamente alla narrativa dell'età liberale.⁴² La rassegna delle trame e dei temi ricorrenti permette alla studiosa di operare una prima suddivisione tra i romanzi degli anni di esordio della politica espansionista italiana, quelli del periodo successivo alla sconfitta di Adua e la nuova ingente produzione edita dopo la conquista della Libia. Una letteratura quindi che risulta fortemente influenzata e sostanzialmente in sintonia con il clima politico generale che ha accompagnato le successive tappe dell'espansione. I primi volumi non insistono solo sui territori oggetto di conquista italiana – ancora molto ridotti e poco “popolari” - ma ambientano le storie, a partire dallo stesso Salgari e da Jack La Bolina, in tutta l'area dell'Africa nera; inoltre non sono assenti, a partire da Dogali, accenti dubbiosi sull'utilità dei sacrifici conseguenti alle guerre di conquista accanto alla predominante esaltazione e celebrazione degli eroi. L'Africa viene vista come luogo oscuro e sconosciuto, selvaggio e crudele, e le descrizioni dei suoi abitanti seguono il lessico della naturalizzazione razzista e dell'animalizzazione. Dopo Adua, nel periodo intermedio prima della nuova guerra per la conquista della Libia, Colin mostra la presenza, accanto ai racconti di impianto più classico, di un filone derisorio e parodico che mette alla berlina l'Africa e i suoi abitanti, spesso utilizzando tratti grevi e grotteschi. Dopo la conquista di Tripolitania e Cirenaica le pubblicazioni riprendono un ritmo intenso, emergono nuove tematiche, come la figura dell'arabo e del turco, la celebrazione della memoria classica di Roma e una nuova declinazione dello sguardo razzizzante, mentre la presenza di accenti di critica o di dubbio quasi scompare, sommersa nella generalità dei romanzi che esaltano il destino coloniale.

Enzo Laforgia⁴³ ripercorre i tre periodi caldi dell'espansionismo coloniale italiano (da Assab ad Adua, la conquista della Libia, gli anni del fascismo) attraverso una scelta di brani pubblicati sulle pagine di giornali per l'infanzia e di romanzi per ragazzi, ponendo in evidenza la crescita di una coscienza coloniale nazionale e la sua evoluzione. Nel primo periodo dalle pagine del “Giornale dei fanciulli” i giovani apprendevano l'esistenza di luoghi inesplorati e favolosi popolati di popolazioni incivili e dall'aspetto spaventoso e allo stesso tempo venivano educati agli ideali di una coscienza nazionale attraverso l'esempio valoroso degli esploratori e dei militari. Per Laforgia la capacità di rielaborare fantasticamente gli elementi della cronaca e della storia coloniale si infranse sulle dimensioni tragiche della sconfitta di Adua e riprese solo un quindicennio più tardi, in occasione della conquista della Libia, ma con una intensificazione dell'asprezza dei toni e una presenza pressoché univoca dei temi privilegiati dalla propaganda. Ormai su questo argomento la letteratura per l'infanzia non riusciva più a ritagliare alcuno spazio autonomo dal rigido ruolo di traduttrice del senso comune ad uso delle generazioni in formazione. Questa resa alla funzione propagandistica – che non significa però uniformità o indistinzione nell'articolazione dei temi – si ritrova poi addirittura accentuata nei volumi pubblicati sotto il fascismo, con i suoi picchi di produttività tra il 1935 e il 1939.

Adolfo Scotto di Luzio⁴⁴ si concentra specificamente sulla letteratura per l'infanzia durante il fascismo e analizzando il romanzo coloniale individua nella progettualità educativa (fascista) l'elemento portante della nuova produzione che si contrappose al romanzo d'avventura salgariano o

42 Mariella Colin, *L'Afrique pour l'enfance: aventures et colonialisme dans les livres pour l'enfance et la jeunesse de l'Italie libérale*, in M. Colin, E.R.Laforgia (éd), *L'Afrique ...*, cit., pp. 63-82.

43 Enzo R. Laforgia, *Il colonialismo italiano spiegato ai fanciulli*, in Luisa Finocchi, Ada Gigli Marchetti (a cura di), *Editori e piccoli lettori tra otto e novecento*, Milano, Franco Angeli, 2004

44 Adolfo Scotto di Luzio, *L'appropriazione imperfetta. Editori, biblioteche e libri per ragazzi durante il fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996, pp. 198-219.

esotico di eredità liberale. Fu nello spazio letterario compreso tra le due polarità da lui definite del “romanzo di conquista” – fatto di eroismi - e del “romanzo della colonizzazione” – fatto di civilizzazione e italianizzazione dei territori e delle popolazioni – che si sviluppò la nuova ingente produzione che divenne elemento portante dell'immaginario diffuso negli anni trenta. Un progetto educativo ben rappresentato, tra gli altri, dai numerosi volumi ad esso dedicati tra gli altri da Giuseppe Fanciulli e analizzati nel dettaglio anche da Davide Montino.⁴⁵

Patrizia Palumbo, in un volume da lei stessa curato sull'Africa nella cultura coloniale italiana dall'unificazione al presente, analizza un gruppo di romanzi per l'infanzia pubblicati dopo la conquista dell'Etiopia utilizzando tra gli altri lo strumento dell'analisi di genere. Per Palumbo i ragazzi protagonisti di molti romanzi incarnano un'immagine dell'Italia fascista, connotata storicamente e metafora della mobilità sociale, mentre i personaggi femminili sono creature “naturali”, astoriche, metafore della fissità sociale del ruolo di madre di famiglia cui sono destinate dalla stessa educazione fascista. Inoltre l'abbondanza, nei racconti analizzati dall'autrice, di protagonisti orfani di madre suggerisce un collegamento con la maggior frequenza di narrativa di avventura - di conquista, direbbe Scotto di Luzio - in luogo di quella centrata sulla colonizzazione, essendo la perdita dei legami familiari un prerequisito per la disponibilità all'avventura.⁴⁶

Infine dedichiamo alcune parole anche ai primi lavori di Riccardo Bonavita, storico e critico letterario, che nel 1994, occupandosi di letteratura razzista del ventennio relativamente alla mostra *La menzogna della razza*, ha magistralmente analizzato alcuni per bambini mostrando il radicamento del razzismo nella cultura italiana e i meccanismi narrativi di funzionamento dell'inferiorizzazione e della razzizzazione dell'Altro.⁴⁷

L'interesse per questo curricolo implicito non si può ovviamente fermare alla letteratura per l'infanzia; esso non può che allargarsi e comprendere una serie di materiali la cui fenomenologia esce dai territori della didattica ufficiale, regolata dai programmi e dalla cultura dei docenti, e si situa al confine tra la didattica indiretta che filtra nell'ambiente scolastico e nell'ambiente i vita dei bambini e dei ragazzi, e quella addirittura ufficialmente interdotta ma non per questo meno presente nella formazione delle giovani generazioni. Ci riferiamo ad esempio, per quanto riguarda il “curricolo indiretto”, alle copertine di quaderni che già a partire dalla guerra di conquista della Libia (1911) hanno punteggiato con forza e impatto crescente la vita scolastica attraverso immagini e brevi testi di taglio propagandistico o esotico sull'impresa e sull'Africa divenuta possesso nazionale. Sul curricolo interdotta, il “sotto il banco” della vita scolastica, segnaliamo invece i giornali illustrati per bambini e – dagli anni dieci – le storie illustrate e i fumetti che hanno rideclinato le “imprese di conquista” in centinaia di avventure di facile lettura e piene di immagini, molto amati dagli studenti ma decisamente osteggiati dagli insegnanti.

Anche rispetto a questi importanti materiali il lavoro di riflessione metodologica ha fatto negli ultimi anni importanti passi in avanti⁴⁸, anche se spesso è ancora indispensabile fondare le riflessioni sugli interessanti spunti specifici che si possono trovare ancora solo all'interno delle trattazioni più generali.⁴⁹ Tra le pubblicazioni specifiche segnalo il catalogo della mostra del 1985

45 Davide Montino, *Le tre Italie di Giuseppe Fanciulli*, Torino, Sei, 2009 pp. 161-169. Tra gli altri lavori sulla letteratura coloniale cfr. anche Valentina Asioli, *L'impero di carta. Il colonialismo italiano di età liberale nell'editoria per ragazzi*, “Studi piacentini”, 35, 2005.

46 Patrizia Palumbo, *Orphans for the Empire: Colonial Propaganda and Children's Literature during the Imperial Era*, in P. Palumbo (edited by), *A Place in the Sun*, Berkeley, University of California Press, 2003, pp. 225-251.

47 Riccardo Bonavita, *Lo sguardo dall'alto. Le forme della razzizzazione nei romanzi coloniali e nella narrativa esotica*, in *La menzogna della razza*, Bologna, Grafis, 1994, pp. 53-64, e le schede a pp. 193-196.

48 Sulle copertine di quaderni: J. Meda, D. Montino, R. Sani, *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Polystampa, 2010; L. Marrella, *I quaderni del Duce tra immagine e parola*, Taranto, Barbieri, 1995. Per quanto riguarda la stampa periodica per ragazzi relativamente all'immagine dell'Africa: Rosalia Franco, *Colonialismo per ragazzi. La rappresentazione dell'Africa ne “La Domenica dei Fanciulli” (1900-1920)*, “Studi storici”, XXXV, 1, 1994 (gennaio-marzo).

49 Il tentativo più compiuto, ad oggi, di affrontare in maniera integrata le diverse dimensioni dell'immaginario dell'infanzia e sull'infanzia è quello, pieno di spunti anche sul tema in questione, prodotto da Antonio Gibelli, *Il*

Strisce d'Africa: colonialismo e anticolonialismo nel fumetto d'ambiente africano, che costituisce ad oggi ancora un dettagliato quadro generale dei temi e un'importante schedatura dei fumetti pubblicati a livello internazionale sull'argomento.⁵⁰

1.14. Sollecitazioni da oltre confine

Questi temi di riflessione e di ricerca, come abbiamo accennato sopra, non si sviluppano esclusivamente in Italia. Essi sono il risultato di un'attenzione che si è prodotta a livello internazionale anche a partire dallo stimolo proficuo prodotto dall'uscita di testi fondamentali, citiamo solamente *Orientalism* di Edward Said, capaci di mostrare la complessa relazione allo stesso tempo culturale e di potere che ha accompagnato e pervaso i rapporti coloniali e postcoloniali. Non è qui la sede per dibattere sull'influenza che i cosiddetti “studi post-colonialisti” hanno esercitato sulla scelta dei temi e sull'impostazione degli studi storici in materia di colonialismo negli ultimi vent'anni; è certo però che l'attenzione alla dimensione della comparazione internazionale, la concentrazione sui fattori culturali e sul modo in cui hanno plasmato l'immagine dell'Altro e dell'Altrove, unite ad una nuova e più acuta sensibilità al tema del razzismo hanno caratterizzato anche gli approfondimenti storiografici più recenti.

Ciò accresce l'importanza di condurre le nuove ricerche in questo campo con un'ottica comparativa, tanto più quando il focus è sull'Italia e la comparazione può essere utilmente praticata con i percorsi di ricerca paralleli e spesso più approfonditi sviluppati da ricercatori di nazioni eredi di colonialismi più estesi sia temporalmente che geograficamente. Le caratteristiche di singolarità maturate dai colonialismi nazionali otto-novecenteschi non possono che emergere proprio da un'ottica comparata che sappia distinguere convergenze da peculiarità. Tanto più se – come è in questo caso - il tema non è tanto la politica coloniale degli stati bensì un settore della loro propaganda coloniale in Europa: l'educazione scolastica dei cittadini europei alla coscienza coloniale.

In Francia ad esempio, come brevemente accennato, gli studi sull'immaginario coloniale hanno mostrato negli ultimi vent'anni sviluppi importanti che hanno saputo congiungere la profondità e l'ampiezza della ricerca storiografica con la capacità di comunicarne i risultati al grande pubblico;⁵¹ il tutto in una temperie politica certamente non facile: basti pensare all'obbrobrio dell'articolo 4 della legge del 23 febbraio 2005 che introduceva il vincolo delle scuole ad insegnare il “ruolo positivo della presenza francese oltremare”.⁵² Nell'ambito di queste ricerche sull'immaginario sono stati pubblicati numerosi approfondimenti che hanno saputo entrare nello specifico scolastico; ci riferiamo ai saggi di Yves Gaulupeau sullo specifico delle immagini incluse nei libri di testo;⁵³ a quelle di Gilles Manceron sulla presenza dei riferimenti all'Oltremare in quei libri di lettura che sono diventati, tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, dei veri *best sellers* della scuola

popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò, Torino, Einaudi, 2005.

50 *Strisce d'Africa. Colonialismo e anticolonialismo nel fumetto d'ambiente africano*, Torino, Provincia di Torino, 1985.

51 Pascal Blanchard, Gilles Boëtsch, Nanette Jacomijn Snoep (sous la direction de), *Exhibitions. L'invention du sauvage*, Paris, Acte Sud, 2011 (il volume costituisce il catalogo della mostra allestita al museo di quai Branly); Pascal Blanchard, Sandrine Lemaire et Nicolas Bancel, *La formation d'une culture coloniale en France, du temps des colonies à celui des "guerres de mémoires"*, Cnrs, Paris, 2008.

52 Loi n. 2005-158 du 23 février 2005, art 4: “Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord”. Un dossier sul dibattito suscitato che ha successivamente portato all'abrogazione dell'articolo su <http://www.ldh-toulon.net/spip.php?rubrique49> [consultato nel mese di luglio 2012].

53 Di Y. Gaulupeau vedi *Les manuels scolaires par l'image: pour une approche sérielle des contenus*, in “Histoire de l'éducation”, mai 1993, n. 58, pp. 103-137; ma vedi anche il più sintetico *L'Afrique en images dans les manuels élémentaire d'Histoire (1880-1969)*, in *Images et colonies*, cit., pp. 66-69 e *La colonisation dans les manuels scolaires depuis le XIXe siècle*, in *Dictionnaire de la France coloniale*, sous la dir. de Jean-Pierre Rioux, Paris, Flammarion, 2007 pp. 779-786.

primaria transalpina;⁵⁴ ma soprattutto ai lavori di Sandrine Lemaire.

Prendiamo il saggio in cui la ricercatrice francese si occupa del modo in cui l'immagine dell'Algeria, la colonia più importante nella storia del colonialismo francese, è stata presentata nel corso del tempo nella scuola della Francia metropolitana.⁵⁵ In questo saggio ritroviamo sensibilità comuni anche agli studiosi italiani a partire dalla scelta dei manuali di storia e di geografia, fonti considerate come “les miroirs de l'ideologie coloniale”. Lemaire non dimentica l'importanza delle *Instructions officielles*, né quella dei materiali “informali” che accompagnano la vita scolastica, quello che in precedenza abbiamo chiamato “curricolo involontario”, ma la centralità dei manuali le consente di seguire l'evoluzione che subiscono nel tempo i temi principali e allo stesso tempo le permette, quando ciò si renda necessario, di uscire dall'uso privilegiato di questa fonte per integrare appoggiandosi a documentazioni di tipo diverso.

Lemaire mostra come a cavallo tra Otto e Novecento la forma egemone dell'educazione imperiale prende – accentuandoli - i caratteri di alcuni temi del patriottismo francese classico (dovere, disciplina, cittadinanza, tutti all'interno del diritto-dovere della nazione ad espletare una missione civilizzatrice). L'educazione imperiale quindi agisce come una variante dell'educazione ottocentesca finalizzata alla nazionalizzazione delle masse, una sorta di colonizzazione (culturale) della metropoli.

Ma è soprattutto dopo la prima guerra mondiale che cresce lo spazio ad essa dedicato nei manuali. E' in questo periodo che l'Algeria assume la rinomanza di “gioiello” dell'impero e che l'investimento sulla formazione della coscienza coloniale raggiunge il suo culmine (non a caso coincidente con l'*Esposizione coloniale* di Parigi del 1931). In questi anni si sviluppano pienamente tematiche già *in nuce*: la superiorità dell'uomo bianco che porta l'ordine e la modernità costituisce un tema potente che si prolunga anche negli anni cinquanta, mentre il pantheon nazionale si consolida, popolato di eroi (francesi) e di contro-eroi (colonizzati). Sono anni in cui ogni vicinanza e mescolanza tra metropolitani e indigeni, tra bianchi e colorati, viene vista in maniera ambivalente dandole a volte fascino e altre volte repulsione (Lemaire mostra un'attenzione ai risvolti razzisti dell'immaginario che è certamente meno consueta in Italia).

Difficile scendere in questa sede nei particolari dell'articolazione dei temi, ma gli elementi che suggeriscono utili comparazioni sono davvero molti e stimolanti, a partire da quell'apertura che l'autrice fa su una fonte di grande interesse. Si tratta delle relazioni prodotte dagli insegnanti al termine dei viaggi di aggiornamento in colonia offerti dal ministero all'inizio degli anni Trenta. L'iniziativa del ministero mirava a far vivere direttamente ai docenti l'esperienza delle colonie in modo che poi potessero ritrasmetterla nella sua vivezza direttamente alle classi – un *escamotage* che anche in Italia ha avuto proprio in quegli anni un corrispettivo nelle crociere proposte dall'Istituto fascista dell'Africa Italiana, anche se rivolte agli studenti meritevoli.

Un altro utile campo di comparazione, pur nella profonda diversità dei percorsi nazionali, si può trovare nei percorsi di decolonizzazione e nell'atteggiamento tenuto in questo contesto dagli estensori di manuali. Dopo il 1945 Lemaire ci segnala un particolare impegno degli estensori dei

54 Di G. Manceron vedi *Ecole, pédagogie et colonies*, in P. Blanchard et Sandrine Lemaire, *La France conquise par son Empire, 1871-1931*, pp. 93-103. Tra gli altri, ancora interessante il saggio risalente addirittura al 1966 di M. Semidei, *De l'Empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires français*, “Revue française de science politique”, 1966, n° 1, pp. 56-86; inoltre Nicolas Bancel et Daniel Denis, *Éduquer: comment devient-on “homo imperialis” (1910-1940)*, in Pascal Blanchard, Sandrine Lemaire et Nicolas Bancel, *Culture coloniale en France. De la Révolution française à nos jours*, CNRS, Paris, 2008, pp. 329-340; E. Savarèse, *École et pouvoir colonial. Retour sur la légitimation de la colonisation*, “Dialogues politiques” n° 2 janvier 2003; e infine Tison Hubert, *Les troupes coloniales dans les manuels scolaires*, in *Les troupes coloniales dans la Grande Guerre*, Actes du colloque organisé pour le 80ème anniversaire de la bataille de Verdun, 27 novembre 1996, Centre Mondial de la Paix, http://www.stratisc.org/TC_TDM.htm [consultato nel mese di luglio 2012].

55 S. Lemaire, *Du joyau impérial à l'amnésie nationale: l'image de l'Algérie dans les manuels scolaires français*, *Internationale Schulbuchforschung / International Textbook Research*, mars 2004. Tra i suoi lavori segnaliamo anche *Propager: L'Agence générale des colonies (1920-1931)*, in Pascal Blanchard, Sandrine Lemaire et Nicolas Bancel, *Culture coloniale en France. De la Révolution française à nos jours*, CNRS, Paris, 2008, pp. 197-206.

manuali francesi nella messa in scena del progresso, con una sovrarappresentazione delle immagini positive e modernizzanti anche quando i conflitti – Indocina prima e Algeria poi – già si dispiegano drammaticamente. Una comunicazione scolastica quindi che tenta di ignorare la realtà sostituendola con un progetto di modernizzazione e di associazione che la storia, in quegli stessi anni, si incaricava di demolire ineluttabilmente. In seguito anche in Francia – convergenza significativa con l'Italia - gli anni che hanno seguito la decolonizzazione sono stati caratterizzati da un ostinato silenzio che ha progressivamente preso il posto degli stereotipi coloniali del passato e che fino agli anni novanta ha congelato anche a scuola ogni tentativo di rielaborazione di questo passato scomodo.

1.15. Ciò che rimane da fare: prospettive di ricerca

Al termine di questa ampia carrellata sullo stato degli studi non resta che riflettere su quali aspetti di questa costellazione di problemi richiedano ora un approfondimento e percorsi di scavo, in particolare modo relativamente al caso italiano. La riflessione ha anche la finalità, più modesta, di presentare, in forma sintetica, quali di queste prospettive di ricerca vengono analizzate nei capitoli successivi del presente lavoro, al fine, si spera, di contribuire a colmare alcune lacune degli studi e a proporre nuovi stimoli.

Si è mostrato che la scuola nazionale, intesa come parte di un apparato educativo sociale ampio e variegato, ha ricevuto fino ad oggi dagli studiosi un'attenzione settoriale sia per quanto riguarda la tipologia di fonti utilizzate, sia in riferimento ai periodi indagati. Sono stati studiati soprattutto i manuali, soprattutto quelli di storia, soprattutto gli anni della conquista dell'impero, della guerra italo-turca e della rielaborazione dopo la perdita delle colonie. In questo senso si renderebbe utile completare gli intervalli cronologici che fino ad oggi sono stati meno battuti dagli storici e allargare l'analisi ai manuali di altre materie, in primo luogo la geografia, con un'attenzione particolare alla pedagogia delle immagini e cercando di porre attenzione non solamente al tema coloniale ma anche a quello, strettamente correlato, della rappresentazione della diversità umana (posto che si parla di anni nei quali l'ottica "razziale" era egemone e veniva considerata la verità scientifica praticamente indiscussa). Inoltre si rende ormai improcrastinabile uno sguardo sull'evoluzione dei programmi scolastici per comprendere la dialettica e la tempistica dei rapporti tra le indicazioni ministeriali in tema coloniale e le realizzazioni di autori ed editori.

D'altra parte esiste un'altra dialettica, altrettanto importante, tra il tema così come trattato da programmi e manuali e il tema che emerge dal curriculum "involontario" e da quello "interdetto", sul quale abbiamo visto che esistono studi generali importanti; è quindi necessario cercare di fare una lettura parallela di questi due ambiti e cogliere anticipazioni, contraddizioni, sovrapposizioni e le eventuali diverse articolazioni di temi che circolano "sia sopra che sotto i banchi".

Inoltre, per completare la complessa architettura di questa tematica, è importante non dimenticare che in Italia, soprattutto durante il ventennio fascista, le organizzazioni esterne alla scuola intervennero potentemente per portare dentro le classi il tema coloniale; pensiamo soprattutto all'Istituto Coloniale, ai Gruppi Universitari Fascisti (Guf) e alla Gioventù italiana del littorio (Gil) che con le loro iniziative, ad esempio i concorsi a tema per la giornata dell'impero, si innestarono sulla didattica curricolare condizionandone potentemente le forme. Insomma: un'articolazione complessa di temi comuni, un'architettura policentrica che concorse alla formazione della coscienza coloniale nazionale dei giovani.

All'interno di questo lavoro complesso, non può essere ignorata l'attenzione che negli ultimi anni è stata posta allo studio degli aspetti meno disciplinati della scrittura infantile, quelli che ci possono suggerire – pur con tutte le attenzioni metodologiche del caso – un punto di vista "dal basso" sul tema o almeno qualche indicazione sulla qualità della ricezione dei temi agitati dalla propaganda e dai curricula. Pur coscienti della difficoltà e dell'ambiguità di ciò che possiamo definire "autentico" in scritture prodotte all'interno di un contratto didattico (e a maggior ragione per quelle prodotte in anni di dittatura), è pur vero che lavori come quello di Gibelli sul "popolo

bambino” ci mostrano una strada percorribile, con le dovute cautele metodologiche e disponendo di una serie di fonti significative, per apprezzare il grado di penetrazione dei temi della propaganda e soprattutto per comprendere in quale forma furono recepiti e riespressi dagli scolari.

Infine, occorre che le nuove indagini abbiano bene presente come termine continuo di paragone l'esperienza degli altri imperialismi, affinché il lavoro “nazionale” si possa non solo arricchire delle esperienze delle altre storiografie, ma che la produzione stessa di sapere su questi argomenti venga vissuta come un contributo locale alla chiarificazione di una problematica generale, per ora certamente europea, ma giorno per giorno sempre più globale, in un confronto il più possibile serrato tra sguardi coloniali, sguardi colonizzati e prospettive di una comune emancipazione culturale.

2. I tracciati istituzionali

2.1. L'ottica dell'istituzione: come i programmi ministeriali hanno trattato le colonie e la diversità umana

2.1.1. I programmi ministeriali: riflessioni sulle caratteristiche della fonte e sulle finalità della loro analisi.

È indubbio che i programmi ministeriali, in un'ottica diacronica, costituiscono il parametro istituzionale più importante per studiare l'evoluzione della didattica. Il testo dei programmi infatti costituisce il riferimento obbligatorio istituzionale che i docenti sono tenuti a rispettare nel momento di esercitare l'insegnamento. Oltre a ciò i programmi influiscono fortemente sulla produzione di contenuti dei libri di testo e sulla scelta dei percorsi didattici da praticare in classe; ciò avviene però non in maniera meccanica, ma secondo una dialettica che mantiene molti spazi di autonomia sia agli editori nel momento in cui preparano i libri di testo, sia agli insegnanti nel momento in cui programmano una lezione. Occorre quindi, sulla base del riconoscimento di questa dialettica, aggiungere una riflessione in merito alle caratteristiche della fonte prima di iniziare l'analisi.

Ad esempio, la redazione di una nuova versione di programma scolastico non si traduce automaticamente in una pratica diversa di insegnamento. Molti elementi di esperienza attestano che tale corrispondenza non si riscontra nella realtà. Prima di tutto la maggior parte degli insegnanti basa la propria pratica didattica sulle pagine del libro di testo più che sulle indicazioni dei programmi; questa consuetudine è facilmente comprensibile se si pensa alla comodità di operare attraverso il libro che viene considerato una autorevole traduzione dei programmi in un percorso operativo (basti pensare che nei decenni successivi all'Unità furono gli stessi legislatori ad intervenire più volte nelle stesse prefazioni dei programmi per raccomandare l'uso dei libri di testo e l'importanza dei sussidi didattici, in contrasto con l'abitudine di dettare le nozioni agli allievi).⁵⁶ Gli stessi autori dei libri di testo devono tenere conto, nel momento della redazione, delle consuetudini cui sono legati i docenti, che in ultima istanza sono coloro che adotteranno il libro o lo lasceranno per preferirne altri, decretandone in questo modo il successo o il fallimento: spesso quindi la redazione di un volume è il risultato di una mediazione tra le indicazioni innovative dei programmi e le nozioni più salde della tradizione educativa depositata nelle pratiche dei docenti. Inoltre gli editori cercano spesso di ridurre le spese di produzione dei testi rimaneggiando nei contenuti e nel formato quelli di cui sono già in possesso dei diritti, invece di intraprendere scritture complete che comportano tempi e spese considerevoli.

Questo insieme di riflessioni induce a considerare con la dovuta cautela l'effetto di una riscrittura dei programmi ministeriali. L'importanza di questa fonte istituzionale che ci si accinge ad analizzare in relazione al tema della ricerca quindi, è considerevole sia come segnale delle concezioni didattiche e dei contenuti che divengono egemoni a livello ministeriale, sia come potenziale motore di una trasformazione della didattica concreta. Su questo secondo aspetto però, l'analisi e la lettura dei programmi non può prescindere da una parallela ricerca su fonti ad essi collegate come i libri di testo e i diari di lavoro degli insegnanti. È da questo confronto che può emergere una valutazione concreta dell'efficacia e della qualità del cambiamento che la stesura e l'approvazione di un nuovo programma produce a livello della scuola reale. Quindi la relazione che va studiata è piuttosto, a partire dalle novità introdotte dalla stesura di nuovi programmi, la velocità e la forza con cui le

56 “Un libro di testo è sussidio indispensabile per l'insegnamento. Non già che esso sia necessario per le lezioni, poiché queste potrebbero benissimo esser fatte interamente dal Professore: il libro di testo è necessario agli alunni per lo studio che devono compiere da se stessi, per lo meno come mezzo di richiamo sicuro e comodo”, *Programmi e istruzioni per l'insegnamento nelle scuole tecniche e negli istituti tecnici* (RD 21 giugno 1885, GU 29 novembre, n. 290).

variazioni contenute nei nuovi programmi rispetto a quelli passati penetrano nelle nuove edizioni dei libri di testo.

In riferimento al tema specifico di questa ricerca, si propone di seguito una carrellata sui programmi per i vari gradi scolastici, seguendo un ordine temporale, dall'Unità d'Italia agli anni Cinquanta del Novecento, seguendo alcune tematiche che si ritengono centrali: i continenti extraeuropei ed in particolare l'Africa; la geografia antropica ed in particolare le “razze” e le forme della “civiltà”; l'espansione coloniale ed in particolare le colonie italiane. In questo modo si dovrebbe creare una griglia temporale di tematiche, attenzioni, sottolineature e lemmi chiave, da sovrapporre alla prima griglia temporale - costituita dalla storia coloniale italiana sunteggiata nel primo capitolo. Questa doppia griglia dovrebbe costituire un valido supporto nella successiva analisi dei suddetti temi per come sono apparsi nei libri di testo e nelle pratiche didattiche.

2.1.2. I programmi dell'Unità nazionale

Nella prime formulazioni dei Programmi per le scuole elementari del 1860 non esisteva una segnalazione specifica della materia *Geografia*. All'interno della parte dedicata alla *Lettura* rientrava la segnalazione di alcuni contenuti geografici come la nomenclatura della geografia fisica in terza classe e la divisione del globo in quarta, rimanendo però concentrati sull'Italia e sull'Europa. L'attenzione per il resto del mondo rimane silenziosa a questo livello di scuola sia per la concentrazione degli sforzi sulle abilità di base (leggere, scrivere, far di conto), sia per l'oggettiva concentrazione dell'attenzione culturale nazionale su se stessa, ancora impegnata a completare il processo risorgimentale e particolarmente attenta alla nuova dimensione interna della nascente nazione.⁵⁷

Il discorso cambia invece nell'ambito dell'insegnamento secondario. Nel Regolamento per le scuole normali e magistrali del 1861 infatti compare, al punto 9 degli elementi di *Geografia generale* per il primo anno di corso, il tema della diversità umana così formulato: “Classificazione del genere umano – Popolazione della terra - Distribuzione del genere umano secondo il colore - Secondo la religione”.⁵⁸ Non compare ancora il termine “razza” ma è evidente che il riferimento è a questa classificazione accanto a quella religiosa.

Nel 1867 avvenne la prima riscrittura significativa dall'Unità con i nuovi programmi dell'insegnamento classico e tecnico, normale e magistrale ed elementare. La stesura di Coppino per le scuole elementari non mutò il quadro, se non con un fugace accenno nel percorso di Lettura di quarta classe alle “parti del mondo” che mancava nella stesura precedente.⁵⁹ Per quanto riguarda le scuole secondarie, i Licei e i Ginnasi (ai cui programmi rimandano anche gli Istituti tecnici) non segnalano specificamente il tema della diversità umana in geografia, anche se in classe prima ginnasiale tra le nozioni generali di geografia accanto a quella “astronomica, topica e fisica” è citata la geografia “politica” che in questo periodo solitamente costituiva il contenitore per questo genere di argomenti.⁶⁰ L'attenzione a questi contenuti disciplinari è esplicita nel programma destinato alle scuole normali e magistrali. In classe prima infatti è prescritto lo studio delle “razze umane e loro stanza nelle varie parti del mondo” nell'ambito delle nozioni di geografia generale che comprendono anche “Famiglia – Tribù - Popolo – Nazione – Stato - Monarchia temperata - Repubblica – Confederazione. Religioni – Monoteismo – Politeismo – Feticismo – Civiltà”.⁶¹ E'

57 Programmi Casati (Fava), 1860, Enzo Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 187-188, 193, 195.

58 *Regolamento per le scuole normali e magistrali e per gli esami di patente de' Maestri o delle Maestre delle scuole primarie*, 9 novembre 1861, in *Gazzetta Ufficiale*, 4 dicembre 1861. Strumento indispensabile di questa indagine sui programmi si è rivelato il volume di Anna Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita & pensiero, 2004.

59 Programmi Coppino, 1867, in Catarsi, *Storia dei programmi...*, cit., p. 201.

60 Fino almeno alla fine del secolo, poi il termine “politica” viene progressivamente sostituito con “antropica”.

61 Istruzioni e programmi per l'insegnamento secondario classico e tecnico, normale e magistrale, ed elementare nella

quindi nell'ambito della preparazione degli insegnanti per la scuola primaria che compare per la prima volta la parola “razze”, tanto che si può presumere che, progressivamente, uno dei punti saldi della cultura professionale tra i nuovi maestri e maestre divenne l'idea che la diversità umana fosse da sottoporre ad una classificazione che seguisse la suddivisione sulla base del colore della pelle e poi dell'appartenenza “razziale”. Un altro elemento da segnalare è la comparsa nel percorso di seconda classe del riferimento ad identità etnografiche diverse nella trattazione dell'Europa, e in terza la tematizzazione di “Colonie e possedimenti europei” nell'ambito dello studio dell'Africa, quando mancavano ancora quindici anni all'occupazione del primo avamposto in Eritrea.

Nel 1880 furono riformulati i programmi delle scuole tecniche e delle scuole normali. Le scuole tecniche iniziano ad acquisire, per quanto riguarda i temi geografici, la struttura generale che era già presente nei programmi del 1867 delle scuole normali, pur in parte differenziandosi in relazione alla finalità specifica della scuola. Così in prima classe, in apertura dello studio di geografia, alle nozioni di geografia astronomica seguono quelle di geografia fisica, quindi etnografica e politica, quest'ultima dettagliata come segue: “razze umane, religioni, forme di governo, ecc.”.⁶² Lo studio delle diverse parti del mondo è prescritto per la classe seconda; nella classe complementare, collegato alla geografia economica e dei commerci, è previsto lo studio dei “prodotti naturali e industriali e vie di commercio delle altre parti del mondo; più specialmente poi delle colonie e dei possedimenti europei, e degli Stati che sono in più stretta relazione con l'Europa”. Si era alla vigilia dell'esordio coloniale nazionale, il tema dei commerci era all'ordine del giorno come uno dei più discussi dai ceti colti e borghesi, quindi esso entra anche tra gli argomenti considerati peculiari di una preparazione tecnica che voleva essere al passo con i tempi nel cogliere le possibilità economiche connesse al processo di colonizzazione dei paesi extraeuropei.

Nei programmi delle scuole normali⁶³ viene previsto, per il primo corso, lo degli “abitanti della terra divisi per razze, religioni e governi”, mentre per il secondo corso, riguardo alla “descrizione particolare dell'Italia e degli altri Stati di Europa” viene previsto tra l'altro lo studio del “governo, la religione, la stirpe e il carattere degli abitanti”, introducendo quindi l'analisi delle caratteristiche delle diverse etnie europee nei loro caratteri peculiari. Infine nel terzo corso oltre alla descrizione generale dei continenti extraeuropei, viene prescritta la trasmissione di “notizie intorno agli Stati ed alle contrade dove sieno colonie italiane o centri importanti di commercio con Italia”, intendendo ancora una volta il termine “colonie” nel suo valore di insediamento di popolazione migrante che forma una comunità distinguibile per lingua e costumi. Interessante anche notare che nelle indicazioni per la classe terza compaiono suggerimenti sia sugli strumenti didattici da utilizzare, comprendendo tra di essi l'ingresso delle “carte etnografiche”, sia sulle metodologie con cui trasmettere poi queste nozioni ai bambini delle scuole primarie, sottolineando quindi il collegamento diretto tra l'acquisizione di questi contenuti e il lavoro di insegnamento ai bambini.⁶⁴

Nel 1881 fu la volta di licei e ginnasi.⁶⁵ Anche qui la parola “razza” entra per la prima volta nel programma ufficiale, anche se non direttamente nella trattazione generale della geografia umana. Infatti (classe prima del ginnasio) viene ancora utilizzata una dizione generica: “Genere umano. Sue

pubbliche scuole del Regno, Gazzetta Ufficiale, Supplemento al n 292 del 24 ott 1867.

62 Programmi per le scuole tecniche, RD 30 settembre 1880. n. 5664; GU 22 ottobre 1880, n. 253. la citazione completa, per rendersi conto come la geografia “etnografica e politica” si integrasse con le altre sezioni, è la seguente: “Nozioni elementari di geografia matematica. - Sfera terrestre. - Asse terrestre o poli. - Cerchi della sfera terrestre (equatore, paralleli, meridiani, tropici, cerchi polari). - Divisione della terra in emisferi e zone. - Latitudine e longitudine. - Orizzonte, punti cardinali, rosa dei venti. Definizioni di geografia fisica, etnografica e politica, - Continenti, oceani, penisole, isole, monti, fiumi, ecc. ; razze umane, religioni, forme di governo, ecc.”.

63 Programmi per le scuole normali, RD 30 settembre 1880. n. 5666; in GU 18/21 ottobre 1880, 249-252.

64 “Il professore, oltre gli altri esercizi, farà costruire carte speciali, come carte fisiche di ciascun continente, carte politiche, carte etnografiche, ecc., e darà norme metodologiche e d'insegnamento della geografia nelle scuole elementari”, Ibidem. Sulla produzione delle carte etnografiche e altri sussidi didattici, vedi il paragrafo 3.1.10. di questa tesi.

65 *Istruzioni e programmi per l'insegnamento nei licei e ginnasi* (RD 16 giugno 1881), B U Ministero Pubblica Istruzione ottobre 1881, in Ascenzi, *Tra educazione etico-civile...*, cit., pp. 301-314.

varietà principali; distribuzione di esse sul globo”. In seconda classe invece compare un altro aggettivo - “civile” - cruciale per questa ricerca: “Società umana e civile – Nazione – Stato – Governo – Varie forme di governo”. Quindi, passando a trattare i diversi continenti, si nota che il termine “razza” compare associato alle Americhe e all'Asia, mentre non all'Africa, forse per la scarsa attenzione che ancora ad essa viene accordata anche nella redazione degli argomenti da affrontare rispetto ad essa, in questa fase pre-coloniale; così per le Americhe si trova l'indicazione di studiare “la razza indigena; gli Europei; i Negri”, per l'Asia di insegnarne le “Razze – Civiltà – Stati e stabilimenti”, mentre per l'Africa si cita genericamente la “popolazione”.⁶⁶

2.1.3. Gli anni dell'esordio coloniale e del positivismo

Nel 1885 vennero stilati i nuovi programmi nelle scuole tecniche e negli istituti tecnici.⁶⁷ Il corso di studi prevede negli Istituti tecnici un biennio comune e un terzo anno specialistico. Nel primo anno sono ripresi gli argomenti già affrontati nella Scuola Tecnica; tra essi spicca sia per la precisione che per il carattere generale e introduttivo allo studio specifico delle diverse zone geografiche la “classificazione delle razze umane secondo i loro caratteri fisici e linguistici - Loro distribuzione nelle varie parti del globo”; solo dopo di essa, infatti, si procede con “la descrizione generale del globo e quella particolare dell'Europa, dell'Asia e dell'Africa” (comprendendovi le “regioni inesplorate”), proseguendo poi, nell'anno successivo fino ad occuparsi di “Colonie - Emigrazione - Italiani fuori d'Italia – Vestigi delle antiche civiltà”, introducendo una relazione stretta (potremmo dire: euristica) tra l'insegnamento delle colonie del passato, la conoscenza dei resti di antiche civiltà, l'emigrazione coeva e la formazione di colonie italiane in altri Stati, che ebbe notevoli sviluppi negli anni a seguire. D'altronde, l'espansione coloniale nazionale ancora *in nuce* non impedisce di vedere (e di studiare) il colonialismo già affermato di altre potenze, come si legge al punto 20 del programma: “Le colonie europee in Africa - Loro costituzione politica - Loro influenza sul commercio europeo”. Ma ancora più interessante – ed esplicito nell'ottica espansionistica che presuppone – è la previsione per la terza classe delle sezioni fisico-matematiche e di commercio e ragioneria, di due ore settimanali dedicate specificamente all'insegnamento della “Storia delle Colonie”, considerata come complemento della storia generale. Le Colonie, definite “appendici, talora importantissime, degli Stati”, vengono presentate in questo programma che si riporta di seguito integralmente, in una prospettiva di lungo periodo, come una costante tendenza degli Stati forti e intraprendenti a conquistare, dominare, colonizzare territori, fino a tematizzare le vicende del secolo come la conquista francese dell'Algeria, l'espansione europea sulle coste occidentali e meridionali dell'Africa e le vicende della colonia del Capo. Si trattava dell'introduzione di una preparazione specifica per degli studenti destinati ad occuparsi di commercio in un contesto internazionale nel quale si stava avviando con forza la spartizione degli ultimi territori non ancora occupati (il cosiddetto *scramble for Africa*) cui anche l'Italia tentò di partecipare.

“PROGRAMMA XXI bis.

Storia delle Colonie per le sezioni fisico-matematica e di commercio e ragioneria.

A completare lo studio della Storia generale che gli alunni hanno compiuto nella Scuola tecnica e nel biennio comune dell'Istituto, è utile che essi apprendano la Storia delle Colonie, che sono quasi appendici, talora importantissime, degli Stati di cui gli alunni conoscono ora le vicende principali. Il tempo assegnato allo studio della Storia era troppo limitato, perché anche questo compito potesse essere proposto prima.

È necessario che sia chiaramente inteso, sia dagli insegnanti, e sia anche dagli alunni, che quest'insegnamento deve essere considerato come un complemento dell'insegnamento anteriore della Storia. Poiché, tenendo conto di questo carattere di esso, riuscirà agevole agli insegnanti il determinarne con giusta misura l'estensione e lo spirito; come si otterrà facilmente che gli studenti ne apprezzino il valore. S'aggiunga che, inteso il compito a

66 Ibidem. p. 301.

67 *Programmi e istruzioni per l'insegnamento nelle scuole tecniche e negli istituti tecnici* (RD 21 giugno 1885); GU 11 nov 1885, 274, suppl.; GU 29 novembre, n. 290.

questo modo, gli insegnanti avranno continue occasioni (è superfluo raccomandare loro di valersene) per ritornare sulla Storia degli Stati di cui si tratta a proposito dell'origine, dell'incremento o della perdita delle Colonie, e di ravvivare così nei giovani la memoria delle cose studiate altra volta.

III classe : ore 2 settimanali.

1. a) Colonie dei Fenici e specialmente di quelle di Sicilia fino alla conquista romana.
2. a) Colonie dei Greci e specialmente di quelle d'Italia - b) Vicende di Siracusa dal tempo del re Gelone (a. 485-478 av. l'E. V.) fino alla conquista romana (a. 212 av. l'E. V.).
3. a) Sistema coloniale dei Romani.
4. a) Colonie - Conquiste degli arabi e specialmente di quelle d'Italia - b) Vicende della Sicilia sotto la dominazione musulmana.
5. a) Colonie degli italiani - b) Colonie di Venezia nel levante; la quarta crociata; guerre con Genova; guerre col turchi fine alla pace di Passarowitz (a. 1718) - c) Colonie di Genova nel levante ; la Corsica - d) Pisa; la Sardegna : guerre con Genova - e) Amalfi.
6. a) L'America al tempo delle scoperte - b) Cristoforo Colombo e lo stabilimento degli Spagnuoli nell'America -- c) I Portoghesi nell'America - d) I Francesi nell'America ; la guerra dei sette anni ed il trattato di Parigi (1763) - e) Gli Inglesi nell'America e le loro colonie fino alla guerra d'indipendenza.
7. a) Guerra d'indipendenza delle colonie inglesi d'America, ed origine degli Stati Uniti; i trattati di Parigi e di Versailles (a. 1783) - b) Vicende degli Stati Uniti d'America fino al termine della guerra fra gli Stati separatisti del Sud e l'Unione (a. 1803) - c) Origine dell'indipendenza degli Stati Americano-Spagnuoli dell'Unione - d) Origine dell'indipendenza del Brasile (a. 1822) - e) L'occupazione francese e l'impero del Messico (a. 1863-1867).
8. a) Cenni generali sulla storia dell'India prima dello stabilimento degli Europei; periodo vedico bramano (a. 1600 circa-543 av. l'E. V.) ; periodo buddistico (a. 543 av. l'E. V. - 1000 dell'E.V.); periodo maomettano (a. 1000 circa - 1408) -. b) Vasco di Gama e lo stabilimento dei Portoghesi nell'India - c) I francesi nell'India; la guerra dei sette anni e la fine del dominio francese nell'India (a. 1763) - d) Gli Olandesi nell'India ; guerra cogli Inglesi e i trattati di Parigi e di Versailles (a. 1783); trattato d'Amiens (a. 1802) - e) Gli Inglesi nell'India fino alla disfatta dei francesi (a. 1763).
9. a) Breve storia della conquista inglese dell'India, dalla cacciata dei francesi (a. 1763) fino al termine dell'ultima sollevazione degli Indiani (a. 1859) - b) Il Governo degli Inglesi nell'India dall'abolizione del Governo della Compagnia delle Indie (a. 1858) fino alla proclamazione dell'Impero Indo-Britannico (a. 1875).
10. a) Stabilimento degli Europei sulla costa occidentale e meridionale dell'Africa - b) Vicende della colonia del Capo di Buona Speranza - c) Occupazione francese dell'Algeria (a. 1827-1847).⁶⁸

Nell'anno successivo, il 1888, vennero varati diversi nuovi programmi. Quelli degli esami per l'ammissione della Regia accademia navale sono rivolti ad uomini destinati a lavorare intorno al mondo sulle navi commerciali. Anche qui l'ottica "razziale" è presente tra i fondamenti della geografia generale: "Popolazione della Terra: Divisioni etnografiche: Razze; lingue; nazioni - Divisioni politiche: Stato e forme di Governo - Religioni principali".⁶⁹ In aggiunta, nella sezione dedicata al continente africano, compare una segnalazione relativa al grado di civiltà delle popolazioni, collegata nello stesso punto del programma al tema delle colonie: "Africa politica: Etnografia dell'Africa - Stati più civili; loro popolazione o luoghi più importanti - Possedimenti europei".⁷⁰

Sempre nel 1888 uscirono modifiche ai programmi per i ginnasi e i licei⁷¹ e ai programmi della terza classe delle scuole tecniche;⁷² l'anno successivo fu la volta dei nuovi programmi di ginnasi e licei⁷³ che però non introdussero significative variazioni rispetto al tema, così come pure i testi del 1890.⁷⁴ Invece significativi, sempre nel 1888, furono i mutamenti introdotti nei nuovi programmi delle scuole elementari, certamente da valutare anche questi come effetto del nuovo corso della politica estera nazionale e del recente esordio dell'espansione coloniale. Nella nuova versione firmata dal

68 Ivi, p. 75. Cit anche in A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile...*, cit., p. 351.

69 Programma d'esame per l'ammissione alla R. Accademia navale; GU suppl 2 gennaio 1888

70 Ibidem.

71 Modificazioni al regolamento e ai programmi per i ginnasi e i licei, RD 24 ottobre 1888, n. 5745; GU 2 novembre 1888, n. 258

72 Modificazioni a programmi d'insegnamento della terza classe delle scuole tecniche, RD 8 novembre 1888; GU 14 dicembre 1888, n. 293.

73 Regolamento e Programmi Ginnasi e Licei, RD 24 settembre 1889 n. 6441, GU 21 ottobre 1889 n. 250.

74 Programmi liceo, ginnasio e scuola tecnica, RD 21 novembre 1890 n. 7361, GU 22 gennaio 1891, 17.

ministro Gabelli, infatti, la Geografia (insieme alla Storia) diviene per la prima volta materia di studio autonoma in questo livello di scuola; la sua articolazione avviene a partire dall'ambiente concreto e prossimo al bambino, allontanandosene poi progressivamente. Così in terza classe il percorso di osservazione e studio parte dalla scuola e passa alla città, al comune e alla provincia; in quarta l'Italia diviene il centro d'interesse; in quinta è ancora l'Europa (Stati e città principali) a costituire l'obiettivo finale della rassegna dei contenuti, ma nella corposa *Relazione di accompagnamento* (e di metodo) si amplia per la prima volta l'orizzonte della conoscenza possibile: “poi quando gli alunni si siano per tal modo impraticati dell'uso delle carte, potrà procedere più spedito parlando dell'Europa e delle altre parti del mondo”.⁷⁵ Sono anni di intenso dibattito, in cui i geografi prendono la parola per perorare una crescita di ore dedicate alla loro materia con la ripetizione del corso per due volte nel ciclo di studi, e difendono la proficuità dell'insegnamento dei suoi contenuti - “razza” compresa - anche nelle prime classi delle scuole tecniche. Ricchieri nell'esemplificare la necessità di tempi distesi per riuscire proficui nell'insegnamento riporta in un intervento la sua ripartizione della materia nel corso della prima classe dell'Istituto tecnico di Piacenza: alla geografia “antropologica ed etnografica” sono dedicate 8 ore su 91 annuali e la trattazione si apre con “Razze umane - criteri fondamentali di divisione - le cinque razze di Blumenbach; loro caratteri e distribuzione”, mentre all'Africa vengono riservate 15 ore in seconda classe.⁷⁶

2.1.4. I programmi di fine secolo

Nei programmi della scuola normale del 1890, nei contenuti di geografia della scuola preparatoria non si menzionano ancora le colonie accanto alle “Province italiane soggette allo straniero”, mentre le “Colonie e possedimenti europei” vengono richiamati in terza classe, appendice allo studio degli altri continenti. In relazione all'Europa si parla di “Famiglie etnografiche” mentre nella classe seconda della scuola normale sono trattate le nozioni generali di geografia, con citazione delle “razze” e dei “gradi di civiltà”: “Nozioni generali di etnografia. Razze. - Lingue. - Religioni. - Governi. - Costumi, elementi e gradi di civiltà”.⁷⁷

Sono invece molto significative le novità introdotte nei programmi di Storia (e confermate dalle modifiche a quelli di Geografia) per i ginnasi e licei nonché per i tecnici nel 1891 con il ministero dello storico Pasquale Villari. Nel momento di massimo sviluppo del positivismo il programma di storia introduce, nella propria scansione iniziale, il riferimento alla “razza caucasica” come origine – e in un certo senso come motore – della civiltà occidentale. La dizione dei contenuti relativi alla quarta classe ginnasiale non lascia spazio ad equivoci: “I. Il mondo conosciuto dagli antichi. - Le razze umane: prevalenza della razza caucasica nella storia della civiltà”. L'appartenenza “razziale” e la classificazione delle razze ormai non erano cose nuove, in geografia nella prima classe di ginnasio si inizia con “Le razze umane. - Le religioni. - Le forme di governo”; connotare allora una delle razze, quella bianca, come soggetto agente dello sviluppo storico diviene facile per lo studente e la riflessione può facilmente essere messa in collegamento con i riferimenti, nel programma di terza ginnasio, alle “colonie e possedimenti europei” in Asia e Africa.⁷⁸ La nuova prospettiva anche biologico-evoluzionistica attraverso cui guardare e studiare la storia mondiale viene confermata nei programmi degli Istituti tecnici, nei quali la “storia generale” inizia con “Le razze umane - Predominio della razza caucasica”, in cui la “geografia generale” in prima classe conferma lo studio de “le razze umane e le diverse lingue dei popoli”, e gli “Elementi di geografia etnografica” prevedono l'analisi dei “gradi di civiltà” come premessa allo studio delle “occupazioni e modo di vivere dei diversi popoli”. È ancora in questo tipo di scuola secondaria che, in seconda classe, viene

75 Programmi e Relazione Gabelli, 1888, in Catarsi, *Storia dei programmi...*, cit., p. 213.

76 Giuseppe Ricchieri, *L' insegnamento della geografia e un po' anche della storia nelle scuole secondarie*, Roma, Società geografica italiana, 1888 (Estr. da: “Bollettino della Società Geografica Italiana”) pp. 18-19 e 35; nei programmi del 1884 la geografia viene svolta solo nei primi anni di ginnasio.

77 Istruzioni e programmi per le scuole normali RD 17 settembre 1890 n. 7143, GU 20 ottobre 1890, 246.

78 Modificazioni ai programmi di storia e geografia del ginnasio e liceo, 11 ottobre 1891, GU 4 gennaio 1892, n. 2.

previsto per la prima volta lo studio specifico delle “colonie italiane”, all'interno della trattazione sull'Africa: “Le colonie europee in Africa - Loro costituzione politica - Loro influenza sul commercio europeo - Notizie speciali sui possedimenti italiani”.⁷⁹ Anna Ascenzi sottolinea come la questa importante innovazione si inserisca nella nuova impostazione data dal Ministro all'insegnamento della storia nelle scuole secondarie, che tiene conto “del maturare, in primo luogo, di una più avvertita coscienza del ruolo rivestito da tale disciplina nel quadro della formazione patriottica e della promozione di una solida coscienza civile e nazionali nelle nuove generazioni; della ricezione a livello di didattica della storia, in secondo luogo, delle istanze e degli indirizzi caratteristici della storiografia di matrice positivista”.⁸⁰

L'anno successivo anche nei programmi delle scuole normali entra in classe terza la dizione “razza caucasica”, assieme a quella inedita di “razze prevalenti”: “Nozioni di Etnografia. - Le razze umane - Razze prevalenti - Lingue - Religioni - Famiglie di popolazioni appartenenti alla razza caucasica”; mentre viene confermata l'ottica della suddivisione etnografica delle popolazioni, in questo caso quelle italiane, e in terza classe viene previsto ormai stabilmente lo studio delle “Colonie e possedimenti europei nelle altre parti del mondo”.⁸¹ Innovazioni confermate alla lettera anche dai nuovi programmi per i Corsi complementari femminili e per le Scuole normali maschili e femminili del 1895.⁸²

2.1.5. La scuola elementare tra fine secolo e primi anni del Novecento

Nella scuola elementare invece i programmi del 1894, quelli del “ritorno all'ordine” firmati dal ministro Baccelli, nella sezione di Geografia riducono la prospettiva internazionale che era stata introdotta nei programmi precedenti, facendo saltare il riferimento esplicito alle “altre parti del mondo” e riportando la 'scuola del popolo' ad un'ottica di scala localista. La vera svolta invece avvenne nel 1905 nei *Programmi* e nelle *Istruzioni* emanati sotto il ministero di Vittorio Emanuele Orlando e firmati da Francesco Orestano.⁸³ Infatti è in questo documento ufficiale che ritroviamo per la prima volta per la scuola elementare parole come “razze” e “colonie”.

Nello specifico vediamo che nelle prescrizioni per la terza e quarta classe, la geografia rientra nella partizione denominata “Nozioni varie” (come era fino al 1888), mentre acquisisce autonomia come materia a sé insieme alla Storia in quinta e sesta classe. Nella terza e quarta classe vengono prescritte le conoscenze “elementari” e “elementarissime” delle carte (Italia e “diverse parti del mondo”), accompagnate in quarta dalla “narrazione di viaggi anche fuori dalla patria”; in quinta l'area di interesse si allarga al Mediterraneo: “Geografia generale ed economica d'Europa e del bacino del Mediterraneo”; in sesta classe l'attenzione dell'estensore del Programma viene posta specificamente sui cinque continenti e in un'ottica chiaramente collegata al movimento coloniale: “Geografia generale delle cinque parti del mondo, con speciale riguardo alle colonie europee (alle italiane in particolare) e al commercio”.

A completare e dettagliare il quadro profondamente modificato sono le ampie *Istruzioni*. Nella parte dedicata alla III e IV classe in particolare viene sottolineata l'opportunità che la geografia sia coltivata attraverso racconti di viaggi indirizzati – sulla base della citazione a mo' di esempio di Robinson Crusò – verso luoghi geografici lontani e inconsueti; è in questo contesto che viene formulata l'opportunità di unire ai racconti immagini rappresentanti tra l'altro i “tipi di razze”:

“Il maestro dovrà poi coltivare il gusto della lettura di racconti di viaggi. Sotto l'influenza di Rousseau si fecero leggere per tanto tempo ai ragazzi 'Le avventure di Telemaco'. Poi seguirono quelle di Robinson Crusò. A questi libri, che potrebbero ben tornare in onore, assai poco si è sostituito di simile.

79 Programmi d'insegnamento per gli istituti tecnici, RD 2 ottobre 1891 n. 622, GU 17 nov. 1891 n. 269.

80 A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile...*, cit., p. 207.

81 Programmi scuole normali, GU 14 dicembre 1892 n. 291 (abrogano i programmi del 17 settembre 1890).

82 Istruzioni e i programmi per i Corsi complementari femminili e per le Scuole normali maschili e femminili, RD n. 704, GU 24 Dicembre 1895, n. 302.

83 Programmi per le scuole elementari, R.D. 29 gennaio 1905, n. 45.

Invece la curiosità dei ragazzi dovrebbe nutrirsi di libri di viaggi, e di tali libri dovrebbe abbondare la bibliotechina della scuola. Perché essi fossero però veramente utili, non dovrebbe mai mancare nel testo una carta geografica con la segnatura speciale dei luoghi visitati. Anche utilissimo sarebbe che nel testo fossero intercalate riproduzioni d'immagini, purché veritiere, di luoghi, scene, tipi di razze, costumi, ecc. Quale largo campo così si schiude a coloro che hanno l'alta missione d'istruire in tenera età gli uomini dell'avvenire, i futuri cittadini del mondo”.⁸⁴

Nella parte per la V e la VI classe l'attenzione si sposta sulle vicende coloniali, affermando che “la storia civile d'Italia del secolo XIX può ormai insegnarsi sino al 1900” e auspicando che comprenda proprio “la storia dei più importanti avvenimenti come la conquista d'Africa e le prove sostenute colà dal nostro Esercito”. Quindi la prima guerra d'Africa, insieme all'attentato a re Umberto divengono i contenuti finali suggeriti nelle trattazioni dei manuali di storia.

Anche nelle Indicazioni di geografia per la VI classe - dedicata “all'analisi dei vari continenti ed oceani” - l'attenzione cade sulle “colonie”; ma in questo caso il vocabolo ha duplice valenza, colonie di possesso e colonie “spontanee”, cioè insediamenti di italiani emigrati all'estero. Comincia qui anche per la scuola elementare ad essere praticato nei percorsi didattici il collegamento tra i possedimenti ottenuti per effetto dell'espansionismo militare in Africa e gli insediamenti di migranti all'estero, anche se per adesso in un'ottica difensiva e di tutela delle presenze italiane al di fuori del regno:

“L'alunno impari a conoscere le colonie che la vecchia Europa vanta nel mondo, e particolarmente le italiane. Di queste, specialmente delle spontanee, discorra di più il maestro, avendo riguardo anche alla emigrazione locale. Inutile soggiungere ch'egli debba dire della protezione che lo Stato dà ai suoi cittadini all'estero; del dovere di conservarsi italiani in qualsiasi parte del mondo, e di associarsi ai connazionali di ogni regione, ovunque si trovino; di tenere sempre alto l'onore e il prestigio della Patria”.

Infine è importante segnalare un altro elemento identitario e di propaganda, in riferimento all'eredità dell'antica Roma nel bacino mediterraneo, che venne sviluppato di lì a qualche anno in occasione della conquista della Libia e ripreso con forza ancora maggiore durante il fascismo:

“Si è creduto inoltre conveniente, per evidenti ragioni storiche e commerciali, di associare allo studio della geografia economica e sociale d'Europa quello del bacino del Mediterraneo, ancorché comprenda il nord dell'Africa e le coste occidentali dell'Asia, per quella tradizionale preponderanza e corrispondenza di commerci che l'Italia ha avuto in quello che i Romani orgogliosamente chiamavano: *mare nostrum*”.⁸⁵

2.1.6. La riforma Gentile

Si veda ora come le tematiche di questa ricerca entrarono nelle materie di studio nell'ambito della riscrittura relativa alla riforma Gentile.

Nell'esame di ammissione alla quarta ginnasiale, in geografia è prevista la voce “Le colonie italiane. L'emigrazione italiana”, distinte ma unite nel medesimo nucleo tematico, mentre nell'esame di ammissione alla classe liceale associato allo studio degli Stati europei troviamo indicati i loro “Caratteri fisici ed etnici” e lo studio delle “colonie”. Lo studio della storia viene prolungato fino a ridosso al presente, facendo divenire il tema coloniale tra quelli centrali dell'ultima parte del programma, sempre associato alla politica demografica e all'emigrazione e con un accenno non casuale alla distinzione tra mondo civile e non: “47 [...] Demografia. Emigrazione e politica interna e coloniale; 48 L'Europa dal 1870 al 1914. Forze politiche economiche e morali. Politica interna ed estera degli Stati principali con speciale riguardo al problema coloniale; 49. La guerra mondiale 1914-1918. Forze economiche e morali. Ideologie. Nuovo assetto del mondo civile [...]”⁸⁶

Nell'esame di abilitazione per i provenienti dalla sezione di agrimensura è compreso, nella materia “agraria”, lo studio di “clima e coltivazioni delle colonie italiane”, mentre nei diversi esami in cui è

84 R.D. 29 gennaio 1905, n. 45, in Catarsi, *Storia dei programmi...*, cit, pp. 262-265, 296-297.

85 Ivi, p. 305.

86 *Approvazione degli orari e dei programmi per le Regie scuole medie*, RD 14 ottobre 1923, n. 2345, GU 14 novembre 1923 n. 267.

previsto lo studio della geografia (abilitazione della sezione di commercio e ragioneria, ammissione al corso superiore dell'istituto magistrale, abilitazione all'insegnamento elementare, maturità per i provenienti dal liceo scientifico, licenza dal liceo femminile), è sempre prevista la geografia antropica con il paragrafo “Razze, popoli, religioni”, nonché quello delle colonie italiane.⁸⁷ Passando alla scuola elementare, i riferimenti contenuti nei programmi di Giuseppe Lombardo Radice del 1923 rappresentarono, per la geografia, un parziale riorientamento rispetto al 1905. In quarta classe il riferimento ai paesi esteri viene collegato all'emigrazione presente nella regione, in modo da costituire un ausilio concreto per le famiglie degli alunni: “I paesi esteri. (Nozioni sommarie e letture circa la struttura geografica, politica, amministrativa, agricola, industriale, economica e le condizioni del mercato di lavoro dei paesi verso i quali si sono orientate, e si orientano, le correnti emigratorie permanenti o temporanee della regione)”. Lo studio degli “altri continenti” viene affidato alla quinta classe insieme all'Europa, accompagnato da “rudimenti e letture di geografia generale”. Scompaiono i richiami espliciti alle “razze” e alle colonie, mentre questi ultimi sono invece presenti nel programma di storia. In terza classe i “racconti, bene ordinati, di storia italiana dal 1848 al 1918”, in quinta “cenni sulla storia d'Italia del secolo decimonono”; nelle “classi superiori alla quinta”, le classi complementari cosiddette “di scarico” destinate ad impegnare gli allievi in attesa del lavoro (non necessariamente in Italia), due punti su tre sono specificatamente indirizzati ad istruire sulle colonie politiche: “2) Storia e geografia delle colonie italiane. 3) Cenni sulle scoperte geografiche; nozioni sulle colonie dei principali stati”.⁸⁸

2.1.7. Gli anni Trenta

Nel 1934 i programmi revisionati per le scuole elementari da parte del ministero di De Vecchi richiama esplicitamente le colonie come elemento portante e centrale tra i contenuti di studio. La Geografia in quarta classe prevede lo studio dell'Italia e, in coda ad esso, la “descrizione sommaria delle nostre Colonie, in rapporto anche ai fenomeni demografici, agricoli, industriali”. In quinta, oltre all'Europa sono prescritti “cenni generali sugli altri Continenti per ciò che si riferisce alle caratteristiche del paesaggio, della fauna, della flora e della vita dei popoli che li abitano (qualche opportuna lettura). Gli italiani all'estero” seguito da un post scriptum: “NB. Si avrà cura tutte le volte che si presenti l'occasione, di mettere in rilievo i segni del genio e del lavoro italiano visibile in tanta parte del mondo”.⁸⁹ In storia la scansione rimane simile per la terza classe gli “eroi della storia d'Italia, dal 1848 ai nostri giorni”, periodo che in quinta viene ripreso, almeno nelle indicazioni dei programmi, in maniera meno narrativa ed encomiastica e più analitica.

Il 1936 invece fu l'anno della revisione dei programmi delle scuole medie. I nuovi programmi furono approvati il 7 maggio e pubblicati nella “Gazzetta ufficiale” proprio il giorno della proclamazione dell'impero, il 9 maggio.⁹⁰ La coincidenza è probabilmente fortuita, ma la guerra di conquista non manca nei curricoli di tutte le tipologie di scuole medie, sintetizzata in maniera generica (per ovvie ragioni, visto che l'entrata in Addis Abeba delle truppe di Badoglio risaliva al 5 maggio) nella frase: “L'impresa etiopica e l'assedio economico”, che segue i riferimenti al fascismo, al duce e al “nuovo posto dell'Italia nel mondo”⁹¹.

Partendo dal curriculum di *Storia*, nel programma del ginnasio inferiore la prima espansione coloniale è sintetizzata in due titoli: “La Colonia eritrea” e “Impresa libica” previsti in terza classe come

87 Ibidem, con leggere varianti; ad esempio, nell'esame di licenza dal liceo femminile si tratta di “Razze, lingue, religioni, occupazioni” e di “emigrazione e colonizzazione”.

88 *Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari*, O.M. 11 novembre 1923, in Catarsi, *Storia dei programmi...*, cit. pp. 329-330.

89 Ivi, p. 351.

90 R. Decreto 7 maggio 1936, n. 762, *Approvazione degli orari e programmi per le scuole medie d'istruzione classica, scientifica, magistrale e tecnica*, “GU” suppl 9 maggio 1936.

91 Praticamente tutti i curricoli di storia ripetono la frase. Unica variante nei programmi della Scuola di magistero professionale per la donna dove diventa – probabilmente per un errore di copiatura - “l'impresa africana” invece che “etiopica”, p. 138.

anche tutta la storia contemporanea (e i medesimi argomenti sono previsti in classe quarta del Corso inferiore dell'Istituto magistrale).⁹² In quinta classe (ginnasio superiore) in merito alla ripresa della storia classica viene raccomandato di sottolineare il ruolo civilizzatore dell'imperialismo romano, con una evidente allusione al nuovo imperialismo coloniale: “Soprattutto deve lumeggiare la funzione perenne di Roma nella storia della civiltà”.⁹³ In terza Liceo vengono poi ripresi i temi della storia contemporanea in maniera più particolareggiata: “L'espansione coloniale”, “Le prime colonie italiane”, “La conquista della Libia”, per poi finire, come si scriveva sopra, con “L'impresa etiopica e l'assedio economico”. Per il liceo scientifico si rimanda agli argomenti di storia del Liceo classico, ripartiti nei quattro anni. Per l'ist. Magistrale nel corso inferiore si ricalca, con minori pretese di profondità, i temi del ginnasio inferiore, mentre in terza classe del corso superiore quelli della terza Liceo classico.⁹⁴ Da questa carrellata emerge un'attenzione costante e ormai strutturale alle colonie nell'ambito del curriculum storiografico, che si espande dall'antichità classica all'attualità recentissima. In geografia lo studio delle “Razze umane, popoli, religioni” è previsto in prima ginnasio, in terza si analizzano “i domini coloniali”, in quarta vengono riprese “Razze, popoli e religioni” e la “Geografia particolare degli stati asiatici e delle grandi colonie. Interessi italiani. Id id per Africa. Le colonie italiane in particolare”, mentre in quinta in relazione allo studio degli altri continenti viene previsto l'argomento “Gli italiani nelle Americhe” e “Cenno sugli esploratori italiani nei continenti extraeuropei e nelle terre polari”.⁹⁵ Anche nel corso superiore, in terza liceo classico, pur all'interno di un programma dedicato alla geografia fisica e geologia, ritorna il paragrafo dedicato a quella antropica con “Razze, popoli, nazioni”.⁹⁶

Nel liceo scientifico in classe quarta il capitolo “Razze, popoli, nazioni” è visto come premessa alla geografia mercantile, seguito immediatamente da “distribuzione attuale degli uomini. Distribuzione delle piante e degli animali di valore economico fondamentale. Principali mercati delle materie prime; mezzi di trasporto e grandi vie di comunicazione mondiali”.⁹⁷ Nel corso inferiore dell'Istituto magistrale in prima classe è previsto lo studio di “Razze umane, popoli, religioni. Forme di governo. Colonie. Divisione politica del globo (sguardo generale)”.⁹⁸ In seconda “Terre italiane soggette ad altri Stati. Colonie. Gli Italiani all'Estero”. In terza viene ripreso il concetto di civiltà: “Popoli, religioni, civiltà, sviluppo economico, divisione politica” mentre lo studio dei “domini coloniali” viene associato allo studio degli Stati europei; invece i “cenni sugli esploratori” vengono previsti in quarta classe. In terza classe del corso superiore si ricalca la geografia antropica e commerciale della quarta classe del liceo scientifico.⁹⁹ Anche i percorsi di Geografia quindi confermano quanto fosse strutturale lo sguardo “razziale” sulla diversità umana considerato come premessa evidente allo studio dei popoli della Terra; le accentuazioni più mercantili del liceo scientifico o l'attenuazione di profondità di studio per il percorso magistrale (ma con il richiamo esplicito alla “civiltà”) articolano un curriculum che tuttavia nei fondamenti rimane unitario.

Oltre a questa costanza di richiami ai destini coloniali e alle “razze”, nei percorsi di apprendimento preparati per le Scuole di avviamento emergono altri aspetti interessanti. Nella materie generali dei *curricula delle Scuole secondarie di avviamento professionale* in classe prima nell'ambito della succinta trattazione storia antica campeggia “La missione civilizzatrice di Roma nel mondo” mentre nelle nozioni di geografia antropica sono presenti le “razze” e “emigrazione e colonie”, associati come ormai da lunga tradizione: “L'uomo: popolazioni, razze, lingue, religioni, ordinamenti politici, emigrazione e colonie”. In seconda sono previste “le imprese coloniali” riferite agli anni che precedono la Prima guerra mondiale, e la già vista conclusione con il fascismo e “Il nuovo posto

92 Ivi, p. 4 e, per l'ist. Magistrale, p. 18.

93 Ivi, p. 5.

94 Ivi, pp. 18 e 22.

95 Ivi, p. 5.

96 Ivi, p. 11.

97 Ivi, p. 16.

98 Ivi, p. 18.

99 Ivi, p. 25.

dell'Italia nel mondo. L'impresa etiopica e l'assedio economico”, mentre in geografia si studiano “le colonie italiane”. In terza con la denominazione di “Storia economica” viene ripreso il periodo che termina con la Grande guerra che comprende di nuovo “le iniziative coloniali, l'ascensione economica, lo sviluppo demografico, l'emigrazione”. Nelle note che seguono dedicate alla storia si chiede di mettere “in evidenza la parte gloriosa avuta dall'Italia nello sviluppo della civiltà; in quelle di Geografia si chiede di “dare all'alunno la conoscenza particolare della situazione dell'Italia nel mondo, del posto che il nostro Paese occupa fra gli altre Stati, della sua importanza, dei suoi interessi, delle sue necessità”.¹⁰⁰ Sono presenti quindi gli stessi elementi che, vista l'ottica pragmatica e abbreviata di questo curriculum, compaiono in formulazioni più utilitaristiche.

Nel programma dell'*Istituto tecnico industriale* l'articolazione della geografia antropica è più orientata alla concretezza e attenta a ribadire le gerarchie: “Razze umane. Malattie climatiche ed ambientali. Lingue e loro raggruppamenti. Religioni. Gradi di civiltà e di sviluppo economico. Organizzazione politica e coloniale”; e poco oltre “Le colonie italiane e la loro importanza economica”.¹⁰¹

Nell'indirizzo per *Meccanici elettricisti*, per *Minerari*, per *Tessili*, *Edili*, *Chimici industriali ecc* in geografia matematica, accanto alle stagioni e ai calendari, vengono introdotti i “calendari delle colonie italiane”.¹⁰² Di colonie di occupano anche l'indirizzo di *Conceria e chimica conciararia*.¹⁰³

Stesso aumento di attenzione di tipo economico anche nell'Istituto tecnico commerciale ad indirizzo amministrativo e mercantile¹⁰⁴ e nell'Istituto tecnico per geometri, corso superiore;¹⁰⁵ Allo stesso modo nell'Istituto tecnico nautico, corso superiore, si trova una trattazione della *Geografia biologica* che si spinge a citare le “razze miste”: “L'uomo. Le razze umane; le razze miste. Lingue, religioni, nazioni, stati e forme di governo, colonie. Espansione dei popoli” e poco oltre: “Le colonie italiane. Descrizione fisico-antropica. Relazioni con la madre patria, produzione e traffici. Gli italiani all'estero”.¹⁰⁶

Nell'*Istituto tecnico agrario* inoltre è inclusa la specializzazione in agricoltura coloniale con curriculum specifico.¹⁰⁷ In esso – tra le materie specifiche di studio - sono presenti raccomandazioni implicite rispetto al rapporto con i nativi (formulati in un periodo in cui ancora non era stata avviata la fase pubblica della campagna di separazione “razziale” e di “prestigio di razza”): “Requisiti fisici necessari a chi si accinge alla vita coloniale. Attitudini morali e loro importanza. Donne e bambini nelle colonie”. Ogni tanto si trovano minime aggiunte o variabili, come la frase “La nuova coscienza coloniale” anteposta al richiamo all' “impresa etiopica” nel programma del corso superiore dell'Istituto tecnico agrario.¹⁰⁸ e ancora nello stesso istituto diverse articolazioni del tema “razza”: “Razze umane. Malattie climatiche e ambientali. Lingue e loro raggruppamenti. Religioni. Gradi di civiltà e di sviluppo economico. Organizzazione politica e coloniale. L'emigrazione”.¹⁰⁹ L'articolazione del combinato “razze”, “colonie”, “demografia” è infatti sempre presente variamente strutturato; ecco come appare nel curriculum di geografia della prima classe della Scuola tecnica ad indirizzo commerciale: “La popolazione - Demografia. Emigrazione e immigrazione interna ed

100Ivi, pp. 26-27.

101Ivi, p. 194.

102Ivi, pp. 196, 207, 214, 224, 230, anche nelle scuole tecniche, pp. 41, 66, 130.

103Ivi, p. 255: “Esame delle disponibilità delle singole colonie in Africa per i tre gruppi di bestiame” e “Norme generali e particolari per le pelli esotiche, per le pelli nazionali e per le pelli delle colonie”.

104Ivi, p. 261.

105Ivi, p. 273, nel programma di Geografia: “*L'espansione italiana*. La posizione e gli interessi dell'Italia in Europa e particolarmente nel Mediterraneo. Il Canale di Suez. Le Colonie italiane di dominio diretto: organizzazione, comunicazioni, principali prodotti dell'attività economica. Pesi, misure e monete delle colonie italiane. Gli italiani all'estero e le loro relazioni con l'Italia”.

106Ivi, 280.

107Ivi, pp. 185-188. a specializzazione era già prevista con la Legge 15 giugno 1931, n. 889, GU 14 luglio 1931 n. 163.

108Ivi, p. 153.

109Ivi, p. 159.

esterna. La colonizzazione. Stati coloniali. Razze, lingue, religioni”.¹¹⁰ In generale, rispetto al vasto ambito degli istituti tecnici e degli avviamenti, si nota quindi una crescita, pure se moderata, di riferimenti alle colonie, generalmente più operativi e pragmatici di quelli contenuti negli altri tipi di scuole. In questi anni le colonie divengono, faticosamente, una prospettiva economica possibile, sebbene estremamente ridotta; così in questa tipologia di istituti si fanno piano piano spazio, accanto all'immancabile enfasi ideologica, alcuni cenni alla realtà del lavoro nei possedimenti africani.

I programmi di Bottai per la nuova scuola media (1940) rappresentarono più che una concreta realizzazione (la loro applicazione fu limitata alla prima classe mentre la guerra ne bloccò lo sviluppo) un solido indizio sulla direzione di sviluppo che avrebbe preso il fascismo al potere senza la Seconda guerra mondiale. Nei programmi pubblicati nel 1940 in Storia, classe terza, le prime campagne d'Africa sono citate come “Il ritorno dell'Italia in Africa” mentre la conquista dell'Etiopia è citata come “Il nuovo Impero italiano e il ritorno dell'idea di Roma”.¹¹¹ Alla Geografia i programmi dedicano una lunga avvertenza nella quale si specifica che il baricentro di tutto lo studio deve essere sull'Italia e il suo prestigio: “L'epopea della terra e il prestigio, in questa epopea, dell'Italia, costituiscono nell'insegnamento della geografia il punto di partenza e il punto d'arrivo, segnati dal programma”. Infatti in classe prima si parte con

“le letture sia delle carte che dei passi [che] mireranno a disegnare la figura dei continenti extraeuropei così come si sono affacciati alla civiltà anche per virtù ed intrepidezza di esploratori italiani. La nativa curiosità degli alunni per paesi, popoli e razze sarà alimentata da brevi e significative cognizioni sulle risorse del suolo, sulle fonti principali della ricchezza e del commercio e sul rapporto con le potenze mondiali, soprattutto con l'Italia, di tali continenti”.

In seconda classe si continuerà con lo studio dell'Europa “tenendo conto delle condizioni “militari ed espansionistiche” di ciascuna nazione. In terza si darà corso a letture che mostrino “il prestigio, unico al mondo, della nostra terra” fino a concludere il corso di studi con l'impero: “L'Italia e il suo Impero dovranno essere presentati agli alunni nella loro connessione vitale e nel loro destino comune”. Indubbiamente si tratta di programmi di una scuola che è già pienamente immersa nello spirito della Seconda guerra mondiale, intesa come tappa cruciale di un'espansione militare in cui oramai anche l'Europa stessa diviene oggetto di mire imperialistiche. Ormai la distinzione di civiltà nel dualismo Europa-Africa si complica in una gerarchia tra le nazioni in cui l'Italia occupa l'apice e ogni nazione è passibile di divenire oggetto di occupazione e dominio.

2.1.8. Il secondo dopoguerra

Nelle contingenze della Guerra mondiale, nelle terre del Sud Italia liberate dagli anglo-americani, si esplicò l'azione del pedagogista statunitense Washburne per riorganizzare l'insegnamento depurando programmi e libri di testo dei tratti più caratterizzati dal fascismo. Il primo “tentativo” di riscrittura dei programmi fu affidato dopo l'8 settembre al pedagogista Gino Ferretti ma il suo prodotto fu poi rapidamente ritirato dalle scuole siciliane per l'ostilità delle gerarchie ecclesiastiche.¹¹² Nella presente carrellata però tale testo non può essere ignorato, perché in esso troviamo probabilmente la più consapevole e tempestiva sollecitazione critica rivolta contro l'ottica imperiale, da quando la stagione della gerarchia di civiltà e di razze si è affermata anche nella scuola come presupposto delle conoscenze geografiche e storiche trovando il suo apice nel razzismo di stato fascista. Quello di Washburn-Ferretti è un testo che non trovò praticamente applicazione, purtuttavia è significativo vedere come in quarta classe lo studio della geografia sia pensato per condurre gli studenti a relativizzare le gerarchie di civiltà sottese ai percorsi scolastici del passato. La citazione è

¹¹⁰Ivi, p. 130.

¹¹¹Ordinamento dei programmi della scuola media, Milano, Pirola, 1940; (R.d. 30 luglio 1940 n. 1174; mentre l'ordinamento fa riferimento alla Legge n. 800 del 1 luglio 1940).

¹¹²Catarsi, *Storia dei programmi...*, cit, pp. 121-128.

trasparente: “per lo stesso estendersi della visione geografica, storica ecc. del mondo, il rilievo dei costumi e delle tradizioni più diverse acuirà la riflessione etica sulla accidentalità e relatività di tante presunzioni di valori assoluti”.¹¹³ Rivolta agli italiani reduci dall'imperialismo fascista e dalle leggi razziali, questo invito ad un'etica della relatività dei valori suona come un capovolgimento tanto radicale da essere difficilmente tollerabile dalle autorità dell'epoca quanto forse incomprensibile dalla stessa classe insegnante in servizio.

Il testo che seguì a quello di Ferretti, prodotto questa volta da una commissione, fu varato all'inizio del 1945. L'ingresso nella commissione di un esponente ecclesiastico si rese indispensabile per rendere compatibile il nuovo testo rispetto agli equilibri di potere che si andavano profilando nell'Italia liberata dagli alleati. Gli effetti di questa scelta sui contenuti di geografia furono evidenti; infatti i programmi di questa materia uscivano decisamente dall'ottica razziale e imperialista del fascismo, ma riproponevano un forte impronta eurocentrica fortemente tributaria del passato. Nelle Avvertenze a Storia e Geografia si può leggere il richiamo alle vite dei santi e dei missionari come apostoli di civiltà, tassello importante di quella considerazione positiva del ruolo dell'Italia come levatrice nei confronti degli altri popoli – evidentemente considerati aprioristicamente incivili – che aveva costituito uno degli assi portanti della narrazione storica dall'epoca delle “scoperte” geografiche a quella dello *scramble* ritardato in Libia e in Etiopia. Ecco come si esprime il testo programmatico:

“Si illustri la vita dei santi e missionari che fecero opera di civiltà e alleviarono sofferenze, dolori, miserie; si narrino suggestivamente le vicende degli esploratori e degli scienziati che più contribuirono al progresso umano; [...] si riviva, in una parola, la vera, autentica storia della civiltà per giungere a una visione chiara delle attuali condizioni dell'Italia e del mondo”.¹¹⁴

I medaglioni dei missionari e degli esploratori quindi divengono il punto di vista cui immedesimarsi nell'apprendere la storia della “civiltà”, mentre la geografia dei libri dovrà nutrirsi di aneddoti e curiosità, come si precisa nell'allegato A: “il testo di geografia [...] conterrà inoltre [...] curiosità geografiche, aneddoti, suggestivi cenni alla vita dei grandi esploratori, ecc. [...] Si dia posto anche alle letture geografiche di attenti e vivaci viaggiatori”. È evidente che il bacino cui si attinse abbondantemente per trovare queste letture geografiche fu quello maturato negli anni del colonialismo e fortemente tributario della sua ottica espansionista e civilizzatrice. Così anche l'invito a spingere lo sguardo oltre l'Europa (“Facili e interessanti letture storico-geografiche sui modi di vita dei vari popoli”¹¹⁵) finiva per essere condizionato da questa ottica, tesa più a cercare le curiosità pittoresche o inconsuete che a comprendere modi di vita diversi e tanto meno a valutare criticamente gli imperialismi del passato.

I testi successivi, i Programmi del 1951¹¹⁶ e quelli cosiddetti Ermini del 1955¹¹⁷ mantengono il silenzio sul passato imperiale e accentuano l'invito a rivolgere uno sguardo episodico e limitato sui paesi extraeuropei. Nei primi, le indicazioni per il percorso di geografia, rimangono molto generiche come tutto l'impianto del programma: “Racconti episodici sulle maggiori scoperte geografiche. Comune, tradizioni locali, provincia, regione, Italia, rapporti con altri paesi”¹¹⁸. Nei secondi l'apertura oltre l'Europa viene lasciata allo scorcio della quinta classe: “prima che sia

113 *Programmi di studio ed indicazioni didattiche per le scuole elementari per l'anno scolastico 1943-44. Parte seconda. Consigli per la modernizzazione della scuola elementare*, (redatti da Gino Ferretti), 1943, in Catarsi, *Storia dei programmi...*, cit., p. 368.

114 *Programmi, istruzioni e modelli per le scuole elementari e materne*, DM 9 febbraio 1945, in Catarsi, *Storia dei programmi...*, cit., p. 383.

115 *Ivi*, p. 394.

116 *Programmi di insegnamento e di attività per la scuola elementare*, 1951, in Catarsi, *Storia dei programmi...*, cit., pp. 396-401.

117 *Programmi didattici per la scuola primaria*, DPR 14 giugno 1955 n. 503, GU 27 giugno 1955, n. 146, cit. in Catarsi, *Storia dei programmi...*, cit., pp. 402-415.

118 Catarsi, *Storia dei programmi...*, cit., p. 400.

concluso il ciclo l'insegnante avvierà l'alunno ad una prima conoscenza episodica ed occasionale degli altri Paesi europei ed extra europei".¹¹⁹

Per quanto riguarda gli istituti tecnici, dopo la conclusione della Seconda guerra mondiale i programmi del 1936 vennero aggiornati, ma spesso la cancellazione delle parti relative al fascismo fu schematica e lasciò sopravvivere all'interno dei testi molti elementi di politica imperiale che erano un genuino prodotto del fascismo.¹²⁰ Facciamo solo alcuni esempi.

Nei programmi per le scuole e corsi di avviamento professionale di tipo agrario, attivi nel 1950 ma promulgati nel 1936, in classe prima nei contenuti di storia antica campeggia "La missione civilizzatrice di Roma nel mondo", evidente retaggio dell'epoca fascista,¹²¹ mentre nelle note che seguono dedicate alla storia si chiede di mettere "in evidenza la parte gloriosa avuta dall'Italia nello sviluppo della civiltà".

Nel programma di geografia sono presenti frasi come "I problemi demografici ed etnici fondamentali dell'ora presente", riferiti a "I grandi stati coloniali: Comparazione fra le condizioni pre-belliche e quelle post-belliche", e "I problemi dell'espansione italiana" che erano stati formulati nel 1936 per essere riferiti al periodo che seguiva la Prima Guerra Mondiale e che probabilmente vennero letti ed applicati come se fossero stati riferiti al post 1945.¹²²

Accanto a queste esaltazioni del prestigio nazionale che sopravvivono in un'Italia uscita stremata dalla guerra, ci sono altri richiami alla storia passata che invece era più difficile percepire come superati dalla storia: sono quegli aggregati di "razza", emigrazione e colonie, come si è visto, accompagnano tutta la storia della scuola negli anni del colonialismo italiano: in prima tra le nozioni di geografia antropica sono presenti le "razze" e "emigrazione e colonie", associati come ormai da lunga tradizione. In classe seconda in storia sono comprese "le imprese coloniali" riferite agli anni che precedono la Prima guerra mondiale, e in geografia "le colonie italiane". In terza con la denominazione di "Storia economica" viene ripreso il periodo storico che termina con la Grande guerra che comprende di nuovo "le iniziative coloniali, l'ascensione economica, lo sviluppo demografico, l'emigrazione".

119Catarsi, *Storia dei programmi...*, cit., p. 408.

120Decreto Interministeriale 8 luglio 1946.

121Orari e programmi per le scuole e corsi di avviamento professionale. *Tipo agrario*, Milano, Pirola, 1950.

122Ivi, pp. 14-15.

2.2. L'insegnamento negli anni del fascismo tra le spinte dell'associazionismo di regime e i percorsi interni alla scuola

La riforma Gentile non fu una riforma prettamente fascista, ma maturò nei dibattiti del liberalismo del ventennio precedente e fu caratterizzata da un'impronta fortemente elitaria, tentando di realizzare una restrizione degli spazi di ascesa culturale della borghesia recintando i percorsi di formazione tipici della classe dirigente. Anche in tema di contenuti il fascismo non entrava direttamente nei percorsi scolastici, caratterizzati sì da un forte nazionalismo ma evidentemente ancora tributari della cultura pedagogica degli anni precedenti, maturata negli anni della Grande guerra..

Ciononostante, fin dall'inizio i funzionari di nomina politica intervennero pesantemente sulla vita reale della scuola, dapprima attraverso strumenti amministrativi quali le circolari, in seguito penetrando progressivamente nelle commissioni incaricate di operare un controllo della qualità dei libri di testo della scuola primaria.

Esempio emblematico e precoce di questo processo è rappresentato dall'ingente intervento sulla vita scolastica attuato da Dario Lupi, sottosegretario di Stato per la pubblica istruzione attraverso le circolari di carattere esplicitamente politico che caratterizzarono la scuola elementare della riforma nel primo anno e mezzo della sua applicazione. Le nuove liturgie e prassi introdotte in questo modo - dall'alzabandiera all'istituzione delle guardie d'onore ai Parchi della Rimembranza - fecero mutare precocemente la vita reale delle scuole in direzione degli elementi ideologici del regime. Una rassegna enfatica di parte di questa azione venne subito raccolta dall'autore in un volume (oggi si direbbe: *instant-book*) intitolato *La Riforma Gentile e la nuova anima della scuola*,¹²³ in cui emerge molto chiaramente come lo spirito della riforma di Gentile e Lombardo Radice trovava un'applicazione fortemente impregnata di un nazionalismo enfatico con forti elementi di fascismo.

Il colonialismo però non entrò immediatamente tra i temi attraverso cui fu esercitata la fascistizzazione della scuola gentiliana. Dapprima furono altri gli argomenti usati per questa caratterizzazione ideologica: la grande guerra, i parchi della rimembranza, la rivoluzione fascista, il balillismo, il patriottismo, i riferimenti alla religione cattolica, l'esaltazione del fascismo e il mito del duce.

Concentrando l'attenzione sugli interventi "politici" che dal 1922 al 1933 concorsero ad incrementare e modificare il curriculum scolastico sulle colonie si deve passare attraverso l'azione via via più articolata dell'Istituto Coloniale.

2.2.1. La propaganda coloniale portata nella scuola dal regime: gli anni Venti

L'Istituto Coloniale Italiano (Icf) fu fondato da Ferdinando Martini nel 1906 per promuovere la conoscenza, lo studio e l'ampliamento delle prospettive legate ai territori oltremare, accompagnato dalla "Rivista coloniale". La riorganizzazione fascista dell'Ente inizia nel 1927 quando la rivista cambia nome, assorbendo altri tre periodici che erano sorti nel frattempo e che curavano aspetti specifici dell'espansione nazionale¹²⁴. La nuova rivista mensile, "L'Oltremare", esce fino al 1936, sostituita poi da una nuova testata, "Africa italiana", che interromperà le pubblicazioni in corrispondenza della perdita dei possedimenti nel corso della seconda guerra mondiale. Del 1928 è invece il cambiamento di denominazione dell'ente, che diventa Istituto Coloniale Fascista (Icf). È a partire da questi anni che si può notare l'intensificazione dell'impegno dell'istituto per la propaganda tra la popolazione, su mandato esplicito del Pnf. Cresce anche l'attenzione alle scuole di tutti i livelli e al loro ruolo nella diffusione della coscienza coloniale e sono varate numerose iniziative sia di intervento diretto dei membri dell'Icf negli istituti di istruzione, sia di coordinazione di altri soggetti

¹²³Dario Lupi, *La Riforma Gentile e la nuova anima della scuola*, Verona, Mondadori, 1924.

¹²⁴Le altre riviste "assorbite" erano "L'Esotica" di Milano, uscita solo per un anno e dalla vocazione letteraria, la "Rivista delle Colonie e d'Oriente" di Bologna, uscita per tre anni e centrata su tematiche tecniche e politiche, e "L'Idea Coloniale", rivista di filiazione nazionalista che per tre anni aveva portato avanti un'azione di propaganda generale; "L'Oltremare", 1, 1927, editoriale p. 7-8.

(Guf ad esempio dal 1930), sia di supporto culturale e organizzativo (con l'organizzazione di corsi, interventi, proiezioni, ad esempio). Dopo la guerra di conquista dell'Etiopia l'Istituto cambiò ancora nome divenendo Istituto Fascista dell'Africa Italiana (Ifai) e strutturò sempre di più il proprio radicamento nelle diverse province e rendendo maggiormente regolari le proprie attività di propaganda e di preparazione per i soggetti che si trasferivano in colonia per lavoro.

Dallo spoglio di queste riviste, soprattutto de "L'Oltremare (1928-1936) si può ricostruire una parte del dibattito sulla sul ruolo della scuola nel tentativo di creare una coscienza coloniale nelle nuove generazioni. Inoltre il bollettino delle sezioni permette di raccogliere informazioni sulle iniziative rivolte dall'Ici, poi Icf e infine Ifai alle scuole. Infine grazie alla collaborazione dell'Istituto Luce con l'Istituto coloniale a partire dal 1928 e alla rassegna delle proiezioni organizzate nelle diverse città, è possibile anche ricostruire titoli e temi della programmazione cinematografica di propaganda cittadina e nelle scuole.

2.2.2. La Giornata coloniale

All'inizio del 1925 Mussolini superò di forza il periodo di crisi successivo al delitto Matteotti e passò a liquidare gli ultimi elementi dello Stato liberale e delle opposizioni che ancora resistevano. Fu in questo contesto di consolidamento della dittatura che le gerarchie del Ministero delle Colonie decisero, su un'idea dell'Ici, di istituire la *Giornata coloniale*, una nuova celebrazione che entrava a far parte del calendario nazionale e che quindi portava anche il tema della proiezione coloniale ed espansionista tra gli elementi fondanti la nuova identità dell'italiano fascista¹²⁵. La prima edizione di questa nuova celebrazione fu prevista per il 21 aprile 1926 quando coincise non a caso con la visita ufficiale di Mussolini in Libia. Nelle scuole l'iniziativa fu centrata soprattutto su orazioni in spazi coperti alla presenza di notabili e di ragazzi e ragazze delle organizzazioni giovanili; fortemente controllate dal Ministero sia nella scelta dei temi che per quanto riguarda la selezione degli oratori, la celebrazione negli anni seguenti non crebbe di importanza né di radicamento ma semmai diminuì l'efficacia (come si può dedurre dalle cronache de "La Stampa"¹²⁶). La data di svolgimento venne spostata al 24 maggio già dal 1927 probabilmente per evitare la coincidenza con il Natale di Roma e per associare l'idea dell'espansionismo coloniale con l'avvenimento che veniva presentato come completamento e sviluppo dell'irredentismo risorgimentale, cioè l'entrata nella Prima guerra mondiale; dal 1928 la delega alla gestione e organizzazione delle celebrazioni passò direttamente all'Istituto Coloniale¹²⁷.

125Nell'Impero britannico dal 1902 viene celebrato l'*Empire day*, manifestazione indirizzata soprattutto alle scuole di tutti i territori dell'impero il 24 maggio, giorno del compleanno della regina appena scomparsa. In Belgio è il primo luglio, anniversario della fondazione dello stato del Congo, che ogni anno si celebra la ricorrenza.

126Ad uno spoglio su "La Stampa" non risulta nulla per il 1925. Nel 1926, si festeggia addirittura una settimana coloniale a partire dal viaggio di Mussolini in Libia; in questo caso gli articoli sulle colonie sono numerosi e in prima pagina nazionale già il titolo dell'articolo mostra la sinergia tra le due celebrazioni: *Il Natale di Roma e la Giornata Coloniale* [il Natale di Roma era la nuova festa del lavoro in polemica con il I maggio socialista]; A Torino il giorno 21 Giotto Dainelli parla al Teatro Regio in coda all'intervento del segretario del Pnf Turati e introdotto da cori balilla auspicando una risoluzione del problema coloniale italiano con una crescita di potenza dell'Italia sul mare (*La festa del Natale di Roma e la conferenza coloniale*, "La Stampa", 23 aprile 1926). Nel 1927 la celebrazione si svolge il 24 maggio; a Torino, di nuovo al Teatro Regio con De Vecchi come relatore, questa volta la presenza coreografica cambia di genere: "una corona biancheggiante di piccole italiane nella seconda galleria" (Lo sviluppo e l'avvenire delle nostre colonie, 25 maggio, "La Stampa", p. 5). Nel 1928 a Roma si tenne un semplice incontro al teatro Augusteo con la relazione del presidente dell'Opera Nazionale combattenti Mannaesi con la solita coreografia, questa volta di avanguardisti *La Giornata Coloniale*, "La Stampa", 25 maggio 1928, p. 2). A Torino (L'arrivo e la giornata dei sovrani, 25 maggio, p. 5) nell'ambito dell'Esposizione internazionale vengono allestiti dei villaggi coloniali (cirenaico, somalo, eritreo) secondo la lunga ed internazionale tradizione delle esposizioni etniche coloniali e di cui, da una lunga cronaca, apprendiamo anche che erano anche corredati di cammello per le passeggiate dei visitatori. La celebrazione vera e propria avvenne però solo in giugno sempre al Regio con l'orazione del principe Di Scalea e seguita dalla sfilata degli indigeni dei villaggi coloniali, impegnati in "pittoresche fantasie" (*La giornata coloniale di Torino*, 8 giugno 1928).

127Gaetano Venino, *La relazione Venino su un anno di commissariato dell'Icf*, "L'Oltremare", 11, 1928, p. 407,

Nella relazione del 1928 il Commissario dell'Icf Venino mostrava orgoglio per la riuscita della giornata, ma non taceva una serie di rilievi che sembravano anticipare una mutazione di rotta. Prima di tutto si lamentava che la giornata del 24 maggio fosse piena di altre iniziative collegate al ricordo della partecipazione alla Prima guerra mondiale e che quindi tendesse ad oscurare le iniziative sulle colonie. Veniva poi rilevato che la scelta di imporre ai relatori di seguire un'unica traccia ministeriale produceva l'effetto di una monotonia di argomenti e non lasciava loro la libertà di adattare l'intervento al contesto ambientale. L'astrattezza si traduceva anche in una scarsità di relatori "coloniali" e in indicazioni ministeriali che peccavano di concretezza. La frettezza dell'organizzazione emergeva dalla richiesta che la designazione degli oratori avvenisse almeno un mese e mezzo prima dell'avvenimento. Infine Venino chiedeva che la giornata venisse celebrata contemporaneamente in ogni scuola e in ogni caserma da oratori che, "senza portare il lustro della parola elegante, questa sappiano adeguare al proprio uditorio" e che l'oratore fosse "dotato di largo materiale di propaganda – specie se fotografico e cinematografico"¹²⁸. Insomma, anche dall'Istituto coloniale veniva percepita l'esigenza di uscire dall'ottica celebrativa e di avviare una mobilitazione più capillare e meno di etichetta, rivolta alle due istituzioni chiave della "nazionalizzazione delle masse": scuola ed esercito. Ma per fare questo un'unica giornata nazionale non bastava.

Pochissimo tempo dopo fu una lettera di Mussolini stesso al Commissario dell'Istituto a comunicare la decisione di togliere la cadenza annuale alla celebrazione. Infatti secondo il duce essa "stancheggia" e quindi era opportuno cambiarne la cadenza in triennale. Evidentemente la formula classica con cui veniva organizzata l'iniziativa, con conferenze pubbliche cittadine e discorsi alla presenza delle autorità non sembrava raggiungere i risultati prefissi cadendo spesso nella retorica astratta e di poco interesse. Sulla rivista la scelta mussoliniana – che comunque sembrava ancora prevedere l'edizione del 1929 come inizio del triennio, ma che poi non si fece – fu messa in discussione da un socio di cui non veniva riportata l'identità che rimarcava la scarsa conoscenza e popolarità delle colonie tra la popolazione e quindi l'inopportunità di sospendere la celebrazione, cosa che sarebbe anche stata percepita come un abbandono dell'impegno dello Stato sul tema¹²⁹. Alla lettera rispondeva sulla stessa pagina un redazionale che si allineava alla scelta del duce di riorganizzare l'intervento della propaganda discostandosi "dai lirismi che ancora oggi ne diminuiscono la efficacia" o senza "cadere nel luogo comune del pistolotto retorico o del volo pindarico"; l'ipotesi era quella di un cambiamento significativo nella strategia di propaganda, suggerendo che le celebrazioni avvenissero di preferenza "nella sede di una Camera di Commercio, piuttosto che in un teatro o nella piazza" e che "per la propaganda fra le masse, altre manifestazioni possono essere promosse – all'infuori della giornata coloniale – e ripetute assai più di frequente"¹³⁰. Le scuole, che venivano individuate come uno dei soggetti privilegiati da raggiungere con questa ed altre iniziative, non erano rimaste del tutto separate dalla giornata. Nella circolare n. 25 del primo aprile 1926 il ministro Fedele prescriveva che il 20 aprile "in ciascuna classe della scuola media od agli alunni delle classi riunite si tengano conferenze cogli stessi intendimenti proposti per la giornata coloniale"¹³¹.

Vediamo quindi attraverso qualche esempio come si sviluppò la dimensione scolastica della ricorrenza. La rivista "I Diritti della Scuola" dedicò all'argomento un articolo sull'inserto *Corriere scientifico e letterario* cui si rimandava nella rassegna di attività proposte per le diverse classi; ad esempio per la classe quarta

"LE COLONIE ITALIANE. Si veda *La giornata coloniale* del collega Filippi [...]. Si parli del recente viaggio compiuto da S.E. l'on. Mussolini in Tripolitania, e si mostrino illustrazioni e fotografie che abbondarono in giornali quotidiani ed in riviste illustrate. Gli alunni riusciranno così a formarsi un esatto concetto dei costumi di quelle popolazioni. E soprattutto non si dimentichi di ricordare i valorosi che col sacrificio delle loro vite

128 "L'Oltremare", 11, 1928 cit.

129 *La "giornata coloniale"*, "L'Oltremare", 1, 1929, p. 33.

130 *La "giornata coloniale" [risposta]*, ivi.

131 *Per la giornata coloniale*, "I Diritti della Scuola", 18 aprile 1926, p. 339

resero ancor più nostre quelle terre”.¹³²

Sulla rivista apprendiamo anche che a Roma, allargando alla scuola primaria l'indicazione del Ministro, la Giornata venne ricordata in tutte le scuole e alla parola degli insegnanti fu affiancata una pubblicazione del Patronato scolastico che fu distribuita a tutti gli alunni; si trattava di “un foglio nel quale è raffigurato il continente africano con le nostre colonie, messe in rapporto di superficie con la penisola italiana e illustrate ciascuna da brevi dati che bastano a darne un'idea precisa”¹³³. Intanto il Governatorato di Roma aveva organizzato la sera del 18 all'Augusteo la proiezione per direttori e insegnanti della pellicola del Luce *Il ritorno di Roma* che riproduceva “i monumenti e le vestigia lasciate dall'impero romano nelle colonie africane: testimonianza sublime della grandezza dei nostri avi, che seppero improntare della loro civiltà terre lontane e inospiti, al di là di un vasto mare che solcavano in lungo e in largo come un lago latino”, ritraeva i luoghi più notevoli, i costumi locali, le risorse naturali, le opere agricole e industriali “impiantatevi dagli italiani”, concludendo con la cronaca delle recenti visite dell'onorevole Lanza di Scalea e di Mussolini. Infine il 21 fu la giornata della “rivista della giovinezza studiosa della capitale” cui parteciparono 20 mila alunni e alunne scelti in tutti gli ordini di scuola che, guidati dai loro direttori, presidi insegnanti e istruttori di ginnastica, marciarono lungo la passeggiata archeologica alla presenza del duce e del governatore.¹³⁴

Passando ad analizzare Bologna, nel 1926, l'anno di esordio e di più forte promozione della giornata, venne organizzata dal Comune una conferenza tenuta da Giovanni Natali, docente di un istituto tecnico cittadino e geografo, indirizzata ai direttori e agli insegnanti delle scuole del Comune. Era una lezione preparatoria che si tenne il 15 aprile nella sala di un liceo cittadino perché serviva a fornire idee e stimoli ai partecipanti che poi nella giornata del 21 si ritroveranno ognuno a parlare ai propri alunni “delle nostre colonie africane e dovr[anno] suscitare in essi un primo salutare interessamento per quelle terre lontane, sacre al tricolore”¹³⁵. La lezione è soprattutto di tipo storico-patriottico ma è significativo che l'organizzazione sia già ben strutturata per ricadere a cascata sulle scuole e per toccare, teoricamente, tutta la gioventù. Non abbiamo altri riscontri e quindi non sappiamo il numero delle presenze né disponiamo di un riscontro nelle scuole, ma l'intervento è già fuori dalla ritualità pubblica e ricerca l'efficacia nella mobilitazione capillare dei docenti.

Si veda ora Udine. Qui è il professor E.G. Kukez che tiene il giorno 20 una lunga lezione al liceo scientifico cittadino centrata sulla realtà economica e commerciale delle colonie e sulle possibilità di sviluppo, certo ottimistica, ma per nulla falsificatrice della realtà effettiva.¹³⁶ Altre tracce, episodiche, del fatto che l'indizione della Giornata produsse risultati per quanto riguarda l'attenzione scolastica all'argomento li cogliamo sparsi tra i materiali d'uso che emergono nelle raccolte e negli archivi. Ad esempio nel 1929 è il Comune di Modena a pubblicare un opuscolo di 4 facciate da distribuire agli alunni delle scuole elementari in occasione della ricorrenza celebrata a livello

132Tommaso Filippi, *La giornata coloniale*, “I Diritti della Scuola”, Corriere scientifico e letterario n. 22 dell'11 aprile 1926; il rimando citato è di Antonio Deidda nel n. 29 del 30 maggio 1926, cui segue la lettura Attraverso i Dardanelli (glorioso episodio della guerra contro la Turchia), di G.B.Garassini; altri rimandi nel numero 16 maggio 1926, p. 429.

133Per la giornata coloniale, “I Diritti della Scuola”, 25 aprile 1926, p. 358

134La festa scolastica del XXI Aprile, “I Diritti della Scuola”, 25 aprile 1926, p. 358

135Giovanni Natali, *Precursori, pionieri, artefici dell'Africa italiana*, “Il Comune di Bologna”, Aprile 1926, pp. 276-284. Parallelamente all'Università Arrigo Serpieri tenne una lezione poi pubblicata col titolo *Giornata coloniale*, Bologna, Casa del Fascio, 1926

136E.G. Kukez, *Italia coloniale*, in R. Liceo scientifico di Udine, *Anuario per l'anno MCMXXV-VI*, Udine, Doretti, 1927, pp. 23-52. Tra gli opuscoli editi: *Per la propaganda del problema coloniale in Italia*, Teramo, Soc. Tip. La Fiorita, 1926 che riproduce la *Conferenza tenuta il 20 aprile 1926 agli alunni del Regio Liceo-Ginnasio di Teramo* dal prof. Francesco Fava, citata in Andrea Fava, *La guerra a scuola: propaganda, memoria, rito (1915-1940)*, “Materiali di lavoro”, 3-4, 1986, p. 125.

comunale.¹³⁷ O ancora, nell'archivio dell'Indire, tra i quaderni scolastici con copertine illustrate troviamo *Il viaggio del Duce in Libia*, numero 8 della serie *I problemi marittimi*, in cui è riprodotto in apertura il disegno del duce che passa in rivista l'equipaggio della nave da battaglia Dante Alighieri e in quarta di copertina si spiega il valore geopolitico del Mediterraneo per l'Italia, “molo immenso lanciato dalla natura nel Mediterraneo a congiungere i tre continenti del Mondo antico” e la necessità di una efficiente flotta da guerra contro “le cupidigie dei popoli avidi di espandersi ed arricchirsi”.¹³⁸

In generale però la giornata coloniale, nella sua versione cittadina, non si replicò dal 1929 fino a quando, con la conquista dell'Etiopia, ne fu istituita una nuova versione collocata il 9 maggio come giornata dell'impero.¹³⁹ Nelle scuole però questa interruzione non si tradusse in un blocco immediato e completo. Ricordare le colonie non era solamente una questione di propaganda, ai possedimenti africani si collegavano realmente contenuti disciplinari che non decadevano per la mancata celebrazione e che anzi, ora che erano stati illuminati sia dalla nuova attenzione proiettata su di essi dal regime, sia dallo svolgimento di queste prime edizioni, vedevano accresciuta la loro dignità e importanza tanto da essere occasione per celebrazioni o iniziative locali a prescindere dalle circolari ministeriali e dalla scelta nazionale di una data¹⁴⁰.

Inoltre si è visto che questo “stancheggiare” della celebrazione era stato riconosciuto anche dalle dirigenze dell'Icf e che la volontà dell'Istituto diventava proprio quella di occuparsi più capillarmente e in modo più organizzato proprio delle scuole. Così negli anni successivi, fino alla forte accelerazione in preparazione della conquista dell'Etiopia, si assistette al diffondersi di nuove iniziative delle scuole, in parte portate dall'esterno, in parte autonome, in parte ancora frutto dell'onda lunga suscitata dalle giornate coloniali del 1926-1928.

Il tema coloniale pativa in effetti il limite di non avere da celebrare se non gloriose sconfitte. Mentre gli eroi della Grande Guerra entravano e divenivano tema a scuola negli anni Venti perché ricordo e sacralizzazione di lutti collegati ad una pagina presentata come fondativa della nuova identità nazionale e fascista, e quindi sostanzialmente vittoriosa, l'esperienza coloniale poteva valorizzare solo eroi morti in grandi scacchi militari internazionali (campagne ottocentesche) o vittorie parziali e legate all'identità liberale giolittiana (Libia 1911-12), entrambe esperienze che non erano utilizzabili per creare interesse, mobilitazione e sacralizzazioni in linea con le ambizioni del regime. Mancava il legame vincente con il fascismo o con i suoi miti, che si verrà formando con la cosiddetta “riconquista della Libia” completata nel 1932, ma soprattutto con la campagna d'Etiopia, che promosse il salto di qualità dell'uso del tema coloniale nella costruzione dell'identità nazionale operata dal fascismo.¹⁴¹

Si seguono ora alcune articolazioni dell'intervento scolastico messo a punto dall'Istituto Coloniale, ormai denominato Istituto Coloniale Fascista (Icf).

2.2.3. La crociera studentesca

L'altra grande iniziativa di questi anni fu la Crociera studentesca in Tripolitania, la cui prima

137 Circolare 21 aprile 1929, AdS-Bo, f. Provveditorato agli Studi, b. 64; l'opuscolo è intitolato *Le nostre colonie*, con intestazione “Comune di Modena. Scuole elementari. XXI aprile MCMXXIX - VII. Agli alunni delle Scuole Elem. di Modena, nella celebrazione della Giornata Coloniale”; tip. Prem. Coop. Tipografi, Modena.

138Quaderno *Il viaggio del Duce in Libia*, Archivio Indire, 1926, I654.

139La celebrazione della giornata del 9 maggio si può dire che fu operativa dallo stesso 1936 (nelle scuole le cerimonie si svolsero in gran parte il lunedì successivo, l'11 maggio 1936). La trasformazione della giornata in festività civile fu invece del 1939: Legge 5 maggio 1939-XVII n.661 (GU 8 maggio 1939 n. 109) *Dichiarazione di festa nazionale del giorno 9 maggio, anniversario della fondazione dell'Impero, considerato festivo a tutti gli effetti civili*.

140Soprattutto a partire dal 1932-33 nelle cronache dalle scuole riportate su “L'Oltremare” si trova di frequente la scelta degli organizzatori delle iniziative coloniali, sia Guf e Icf che scuole, di collocarle in giornate qualsivoglia denominate però Giornata coloniale provinciale”, ad esempio Savona il 20 gennaio (“L'Oltremare”, 2, 1933), ma anche Trieste (“L'Oltremare”, 9, 1933) e Padova (“L'Oltremare”, 7, 1933).

141Per una rassegna e riflessione approfondita sulle pratiche celebrative della Grande Guerra nella scuola fascista, vedi Andrea Fava, *La guerra a scuola: ...*, cit.

edizione venne organizzata nell'anno scolastico 1928-29. La circolare n. 71 del 25 settembre 1928 comunicava alle scuole che la Crociera era prevista per le Vacanze di Pasqua del 1929, l'organizzazione era dell'Icf e il numero di posti previsti per gli studenti assommava a 500. Non era un percorso facile; il commissario dell'Icf Venino già in sede previsionale chiariva che le spese erano a carico degli studenti e che i prezzi, pur mantenuti bassi, erano ingenti. Alludeva a pesanti trattative che l'Istituto, pur appoggiato dai Ministeri delle Colonie, delle Comunicazioni e dal Partito, aveva faticato a condurre con le compagnie di navigazione tanto da rischiare di dover rinunciare al progetto. Insomma: una forma di propaganda costosa che partiva senza adeguati finanziamenti e senza la possibilità di contare sul noleggio gratuito o semigratuito del piroscafo. Per questo la politica dell'Istituto cercava di sollecitare l'impegno economico del Ministero dell'Istruzione e il meccanismo dei viaggi premio finanziati da Scuole o sedi locali dell'Istituto a favore degli allievi più meritevoli.¹⁴² Se pure la speranza dell'attivazione dei viaggi premio da parte delle scuole non raggiunse i numeri sperati (solo 29), comunque attorno alla Crociera si svilupparono iniziative collaterali, dapprima da parte delle sedi locali più attive dell'Icf, per trovare i finanziamenti e assicurare i viaggi-premio. La sezione delle Tre Venezie ad esempio organizzò un corso coloniale per avanguardisti promettendo la crociera ai primi dieci classificati agli esami.¹⁴³ Per tranquillità delle famiglie venne permessa la presenza di alcuni presidi e professori, nonché eccezionalmente di alcuni famigliari. Fu anche previsto il biglietto gratuito per il preside della scuola che avesse prodotto 20 adesioni e quello scontato a metà prezzo per il preside di una scuola con 10 adesioni.¹⁴⁴ Alla fine, anche a causa della contemporanea organizzazione di una crociera da parte dei Guf, gli studenti medi (218) non furono però sufficienti a riempire il piroscafo Garibaldi e la crociera divenne mista tra studenti e rurali.¹⁴⁵

Nell'anno successivo, il 1930, l'esperienza si ripeté sempre con una composizione dei partecipanti mista tra studenti degli istituti medi, studenti universitari e rurali ma con l'appoggio di una circolare del Ministro a tutti i capi d'Istituto “nella quale li invita a inscrivere nei rispettivi bilanci la somma di L. 650 per l'istituzione di un viaggio premio in colonia, a fruirsi in occasione della annua crociera indetta dall'Icf”.¹⁴⁶ Anche per il 1931 fu prevista un'edizione nuovamente indirizzata agli studenti medi in base a viaggi premi istituiti, ormai regolarmente, dai singoli istituti, aperta anche a studenti universitari.¹⁴⁷ Una nuova edizione venne organizzata nel 1932 insieme all'Associazione fascista della scuola; indirizzata agli insegnanti, la partecipazione fu di 100 persone, l'itinerario toccò Tripoli ma anche i territori oggetto di rivendicazione e di forte presenza di emigranti italiani come Malta e Tunisi¹⁴⁸.

Dell'attivazione delle scuole per sovvenzionare gli alunni meritevoli con viaggi premio troviamo qualche traccia anche negli archivi. Nel mese di febbraio 1930 il preside del liceo Scientifico Marconi di Parma comunica al Ministero e al Provveditore di Bologna che verrà pagata la crociera all'alunno più meritevole;¹⁴⁹ il mese successivo è Chiorboli, zelante preside del Galvani di Bologna, a comunicare tra le altre iniziative di aver messo in palio 650 lire per il viaggio dell'alunno più meritevole.¹⁵⁰

L'iniziativa della crociera rivolta alle scuole, prima agli studenti abbienti e poi a quelli meritevoli, infine agli insegnanti, risponde all'esigenza sentita dopo il 1928 di rendere più concreta l'azione di propaganda nelle scuole. È un'iniziativa che trova dei corrispettivi ad esempio in Francia dove nel

142 Gaetano Venino, *La relazione Venino su un anno di commissariato dell'Icf*, “L'Oltremare”, 11, 1928, p. 408

143 “L'Oltremare”, 11, 1928, p. 437.

144 “L'Oltremare”, 2, 1929.

145 *La relazione del Sen. Venino al Duce sull'attività dell'Istituto coloniale fascista*, “L'Oltremare”, 12, 1929, pp. 492-500.

146 “L'Oltremare”, 4, 1930. La notizia della circolare in *La relazione del Sen. Venino...*, cit, p. 498.

147 “L'Oltremare”, 9, 1930.

148 “L'Oltremare”, 9, 1932, p. 384.

149 Lettera dal Liceo Marconi di Parma a Provveditore e Ministero del 26 febbraio 1930, AdS-Bo, f. Provveditorato agli Studi di Bologna, b. 64.

150 Lettera del fiduciario dell'Icf al Provveditore, 3 marzo 1930, AdS-Bo, f. Provveditorato agli Studi di Bologna, b. 64.

1930, centenario della conquista dell'Algeria, il viaggio venne rivolto agli insegnanti attraverso borse di studio affinché la permanenza nella colonia si trasformasse in conoscenza diretta e coinvolgimento e quindi venisse riportata nelle classi scolastiche con un'efficacia moltiplicata per il numero di alunni di ciascun insegnante.¹⁵¹ In Italia si scontrò con la scarsità di disponibilità finanziarie e quindi giocoforza si dovette raccordare alla mobilitazione periferica delle singole scuole e delle sezioni locali dell'Icf, spesso in collegamento ai concorsi e alle iniziative di cui diventava l'ambito premio.

Per quanto riguarda il curriculum per così dire turistico, disponiamo del regolamento e del programma del 1929.¹⁵² La crociera durava dieci giorni, compreso il rapido passaggio da La Valletta. La permanenza a Tripoli avveniva all'interno di uno spazio simbolico patriottico, aperto e chiuso dall'omaggio ai caduti presso il monumento; poi si proseguiva con la visita alla città e al territorio alternando elementi di interesse turistico, culturale e commerciale della colonia: Castello, Such el Turch [mercato], moschea di Gurgi, manifattura tabacchi, quartiere arabo ed ebreo, omaggio al Governatore; il giorno successivo le oasi di Tripoli e Tagiura, il Such el Giuma [mercato del venerdì], la moschea, la salina, il campo di aviazione, l'Istituto sperimentale agrario di Sidi Mesri. Poi era la volta degli illustri antenati, primi colonizzatori del territorio: le rovine romane e l'anfiteatro di Sabratha Vulpia con la colazione al sacco alle oasi e la visita ad una concessione agricola. Infine la Fiera campionaria e il ritorno. In definitiva per un ragazzo dell'epoca si trattava dell'immersione in un paesaggio conquistato a prezzo di sangue e governato, messo a valore e trasformato dall'azione sul territorio, costellato di tracce di una presenza antica millenaria ma anche dalle presenze religiose e di costumi diversi e in parte anche esotici.¹⁵³

2.2.4. Il dibattito sulla promozione scolastica di una coscienza coloniale

La necessità di un impegno per la promozione di una coscienza coloniale nelle scuole venne subito segnalata nella rivista dell'Istituto. Nel numero di gennaio del 1928 una lettera, già comparsa sul "Corriere mercantile di Genova", segnalava la quasi completa mancanza nelle scuole secondarie dell'insegnamento della lingua araba¹⁵⁴, l'assenza di materiale didattico coloniale come prodotti, minerali ecc. e l'estraneità della maggior parte dei professori rispetto all'Istituto Coloniale.¹⁵⁵ A partire da questa nota polemica la rivista aprì nei numeri successivi varie finestre sul problema che non toccavano solamente l'Università ma che aprivano il dibattito sulle forme assunte dall'educazione coloniale nelle scuole elementari e medie. Ferruccio Boffi, segnalando l'istituzione in Francia della prova obbligatoria dell'insegnamento coloniale nell'esame di diploma, rifletteva sulla situazione italiana che vedeva ancora caratterizzata dall' "apatia largamente diffusa", nonostante lo sforzo innovativo del fascismo con l'istituzione della giornata coloniale, delle fiere e delle mostre: Di questa apatia veniva indicata come responsabile anche la scuola "sempre un po' restia per mentalità di insegnanti e per lentezza di regolamenti, ad accogliere con entusiasmo gli spiriti nuovi ai quali informare gli studi".¹⁵⁶ Per ovviare a questa situazione e per creare "la

151 Sandrine Lemaire, *Du joyau impérial à l'amnésie nationale: l'image de l'Algérie dans les manuels scolaires français*, "Internationale Schulbuchforschung / International Textbook Research", mars 2004, p. 40-41.

152 "L'Oltremare", 10, 1928, p. 400.

153 Una lettura tematica dei percorsi delle crociere coloniali rivolte ai turisti in Libia negli anni Trenta in Barbara Spadaro, *Una colonia italiana. Incontri, memorie e rappresentazioni tra Italia e Libia*, Firenze, Le Monnier, 2013, pp. 107-114.

154 L'insegnamento dell'arabo viene sollecitato, nelle scuole commerciali al posto del francese, anche in una lettera di A. Bruni, *Per l'insegnamento dell'arabo*, "L'Oltremare", 7, 1929, p. 300 e in una di L. Ferrari e G. Lario, *Per l'insegnamento dell'arabo nelle scuole commerciali*, "L'Oltremare", 8, 1929, p. 344. Ritorna sull'argomento anche il numero di settembre 1929 riproducendo un articolo di Fernando Zanon già pubblicato sul "Popolo d'Italia" anch'esso favorevole all'ampliamento dell'arabo a scapito del francese, e due lettere favorevoli. Una delle lettere da Genova di Giuseppe Canepa segnala che due Istituti commerciali della città già da vari anni è impartito l'insegnamento dell'arabo ("L'Oltremare", 9, 1929, 397-398).

155 *Colonie e scuole*, "L'Oltremare", 1, 1928.

156 Ferruccio E. Boffi, *Le Colonie e le scuole*, "L'Oltremare", 3, 1928, 121-123.

coscienza coloniale della Nazione italiana” Boffi proponeva interventi a tutti i livelli di scuola, accennando per la scuola primaria ad un lavoro di preparazione finalizzato all'evocazione e a suscitare passione per l'Oltremare:

“perché, ad esempio, nelle scuole elementari – che dico? - negli stessi asili d'infanzia, non si adottano mezzi idonei per destare nei bambini la “curiosità coloniale”? Perché non si pongono loro in mano balocchi convenientemente fabbricati e capaci di evocare alla loro fantasia casi e episodi d'oltremare? Perché non si leggono e non si adattano alla loro capacità spirituale leggende e racconti, brani e riassunti di avventure atte ad accenderli di passione per l'al di là del Mediterraneo, per l'al di là dell'Oceano?”¹⁵⁷

In riferimento alle scuole medie Boffi lamentava l'inefficacia degli attuali programmi – con pochi e sporadici accenni alle colonie – e dell'impianto umanistico della riforma a rendere efficaci le materie deputate – italiano, storia, geografia – nell'azione di propaganda; piuttosto l'insegnamento si risolveva spesso per Boffi in “una compassata e fredda evocazione di personaggi mummificati o un elenco di nomi e di cifre, non una esposizione di superbe grandezze [...] per cui la ammirazione verso il passato si trasforma in una emulazione nel presente”. In particolare segnalava che gli istituti tecnici non siano attrezzati: nelle sezioni di agrimensura ad esempio mancavano i musei coloniali, scarseggiavano le fotografie, difettavano i libri; a queste mancanze, secondo Boffi, non rimediavano gli insegnamenti specifici introdotti negli studi superiori, perché

“non è in quelle scuole superiori - alle quali accede gente che, di regola, novantanove volte su cento, tutto farà fuorché la dura vita dell'agricoltore in colonia, - ma è nella scuola media – che accoglie i giovanetti dalle anime ancora in formazione – è nella scuola media, prima, e nelle scuole universitarie adeguatamente ordinate, poi, che può essere data una impronta durevole alla intelligenza e al sentimento dei giovani”¹⁵⁸

Boffi proponeva quindi a mo' di esempio l'istituzione di un corso annuale con due mesi di tirocinio in colonia di specializzazione in agricoltura coloniale integrato all'istituto tecnico in cui insegnava lui stesso; di correggere e integrare i programmi di insegnamento in modo da agire anche sugli “insegnanti un po' tardi, [...] usi ad attendere dall'alto la norma per la loro azione”; infine di sviluppare la cinematografia, le corrispondenze e le pubblicazioni, articolate secondo il livello di scuola (avventurose per i piccoli, pragmaticamente centrati sull'economia per i più grandi):

“presentiamo in gran copia films di cacce e di avventure ai piccoli, films di imprese e di aziende agricole e industriali in colonia ai più grandi; avviamo corrispondenze tra gli alunni delle nostre scuole e gli alunni delle scuole all'estero; diffondiamo libri di interesse coloniale, se libri cosiffatti non esistono, sproniamo e incoraggiamo i competenti a scriverne”¹⁵⁹

In fin dei conti Boffi sottolineava l'esigenza di sviluppare negli istituti medi soprattutto le competenze pratiche ed economiche dei futuri colonialisti, mentre Bassi in un intervento nello stesso numero metteva in evidenza l'altro corno del problema, l'esigenza di sviluppare con i percorsi scolastici dei “pionieri o entusiasti della passione coloniale”. Pur riferendosi principalmente all'Università, l'intervento era significativo:

“l'insegnamento non deve essere soltanto informativo, ma formativo del carattere [...]. I giovani allora, persuasi dalla parola del Maestro, sogneranno le gesta di coloro che crearono grandi imperi coloniali, si sentiranno animati dal desiderio di emularli, strenuamente lottando perché la loro Patria possa seguire un cammino ascendente”¹⁶⁰

Sulla cultura coloniale degli insegnanti, in particolare di quelli delle scuole elementari, intervenne

157Ivi, p. 122.

158Ibidem.

159Ivi, p. 123.

160Ugo Bassi, *Educazione ed istruzione*, “L'Oltremare”, 3, 1928, p. 127.

Ferdinando Zanon, insegnante di scuola media, suggerendo al direttore della rivista dell'Icf di aprire a maestre e maestri i corsi coloniali da esso nuovamente organizzati almeno dal 1927 e diretti soprattutto a ufficiali dell'esercito e a studenti universitari, anche semplicemente consentire agli insegnanti non romani di partecipare agli esami preparandosi come non frequentanti. In questo modo per l'articolaista si sarebbe potuto iniziare ad ovviare alla scarsa preparazione specifica prodotta dagli istituti magistrali e quindi per "incominciare a formare un piccolo ma entusiastico esercito di elementi che siano in grado di inquadrare la gioventù italiana e condurla alla formazione di una sana coscienza coloniale".¹⁶¹ In altro intervento successivo spiegava infatti la propria sfiducia rispetto alla preparazione degli insegnanti di questo grado di scuola, per quattro quinti donne e in gran parte diplomati e assunti prima che i pur timidi interventi di modifica dei programmi dei concorsi recepissero i riferimenti alle colonie. E sottolineava l'importanza del grado scolastico elementare proprio in funzione di una consapevolezza espansionistica dei futuri soldati impegnati nelle conquiste:

"Non mi si venga a dire che, per ragazzi delle elementari, basta qualche cenno. No. Il ragazzo, lasciati i banchi della scuola, andrà a lavorare la terra o i metalli nelle officine e allora nessuno più, in tutta la sua vita, gli parlerà di colonie. Si verificherà ancora che i nostri soldati partiranno per le luminose strade dell'oltremare carichi soltanto di ignoranza e di eroismo come un tempo, senza sapere il perché li mandano tanto lontano, fra gente negra o gialla o d'altre tinte. Combatteranno bene, faranno tutto il loro dovere, ma soltanto perché così si dice loro di fare, soltanto perché sanno farlo per l'Italia, ma non perché conoscano la ragione di una impresa espansionistica, d'impero"¹⁶²

2.2.5. I mutamenti organizzativi nella gestione dall'esterno della scuola della propaganda coloniale.

Rispetto alla capacità di intervento verso i giovani le cose si complicano a partire dall'estate 1929, quando il PNF dispone dapprima la formazione presso ogni Guf di un Ufficio Coloniale deputato alla propaganda coloniale tra gli studenti universitari, quindi l'assegnazione ad essi di tutta "l'organizzazione, il controllo e la direzione dei gruppi giovanili dell'Istituto [Coloniale fascista]"¹⁶³. Teoricamente quindi la propaganda verso i giovani viene in questo modo unificata e razionalizzata, puntando sull'attivismo dei Guf e sulla convinzione che tra gli studenti dei diversi gradi esista una profonda affinità spirituale e mentale: "così i giovani parlano ai giovani", chiosa Saverio Ilardi, nominato insieme a Mario Pozzi a capo dell'Ufficio Coloniale centrale presso la direzione del Pnf. In realtà fin dalla relazione di Venino del 1929 veniamo a conoscenza dei dubbi dell'Icf che si crei un nuovo dualismo nella propaganda coloniale – abolito formalmente nel febbraio del 1928 da una circolare del Pnf che riservava l'esclusività della propaganda coloniale all'Icf. Intanto però l'Icf deve chiudere il Gruppo giovanile dell'Istituto attivo fino in questi primi due anni¹⁶⁴ e i risultati non sono per nulla incoraggianti: dopo un anno le adesioni all'Icf sono in calo¹⁶⁵.

2.2.6. Gli interventi del Ministero

A giudicare dalle tracce rimaste nelle circolari del Ministero e di alcuni Provveditori, prima degli anni Trenta l'azione governativa per far crescere l'attenzione della scuola sulle colonie rimane sporadica. Nel 1927, l'anno successivo al varo della Giornata coloniale, la circolare n. 50 segnala alle scuole e alle biblioteche la collezione di opere e monografie edita a cura del Ministero delle Colonie;¹⁶⁶ l'anno successivo il Ministero segnala ai Provveditori che l'Associazione Giovanile per

161 Fernando Zanon, *Una proposta per l'incremento della cultura coloniale in Italia*, "L'Oltremare", 11, 1929, p. 484.

162 Fernando Zanon, *Polemica sull'incremento della cultura coloniale in Italia*, "L'Oltremare", 3, 1930, p. 127-128.

163 Saverio Ilardi, *La propaganda coloniale fra i giovani*, "L'Oltremare", 9, 1929, p. 385-387: 385. L'accordo tra Guf e Icf è datato 14 luglio 1929.

164 *La relazione del Sen. Venino al Duce sull'attività dell'Istituto coloniale fascista*, "L'Oltremare", 12, 1929, pp. 492-500.

165 "L'Oltremare", 9, 1930, 376.

166 Ministero della Pubblica Istruzione, Circolare n. 50 del 1927.

l'Azione coloniale è entrata a far parte dell'Icf con il compito di fare propaganda nelle scuole e chiede di favorire e agevolare l'opera "benemerita".¹⁶⁷

L'anno scolastico 1928-29 si apre con l'invio alle scuole dell'autografo a stampa di Mussolini che invita ad incrementare le iscrizioni all'Icf, ponendo l'obiettivo di 20.000 soci che in realtà verrà raggiunto solamente alcuni anni dopo¹⁶⁸. Qualche giorno dopo è il Ministro ad esprimere il desiderio che ogni Biblioteca e ogni Istituto scolastico siano forniti dell'abbonamento alla rivista "L'Oltremare"¹⁶⁹, mentre in gennaio, almeno a Bologna, l'Icf avvia il percorso di sinergia organizzativa tra l'Istituto e le scuole pubbliche chiedendo al Provveditore i nomi dei professori che possono assumere la direzione dei Gruppi Giovanili delle province dell'Emilia Romagna.¹⁷⁰

2.2.7. I sussidi

L'intervento dell'Istituto nelle scuole riguarda anche i sussidi didattici. All'inizio del 1928 parte il processo di 'conquista' delle pareti scolastiche: la *Carta geografica delle colonie italiane* viene prodotta in 10mila copie con la collaborazione del Ministero delle Colonie e distribuita tramite i Provveditorati.¹⁷¹ Naufraga invece per il momento il progetto di un manuale scolastico indirizzato alle scuole medie. L'idea era quella di "un libro di cultura e al tempo stesso di propaganda", quindi con contenuti geografici, storici ed economici ma anche politici, che fosse utilizzabile in affiancamento agli insegnamenti di geografia e storia; approvata a suo tempo dai due ministeri competenti, non trova momentaneamente i finanziamenti del Ministero della Pubblica Istruzione.¹⁷²

Intanto nel 1929 esce l'*Atlante delle Colonie italiane* di Mario Baratta e Luigi Visintin. Viene edito sotto gli auspici del Ministero delle Colonie dall'Istituto Geografico De Agostini ed è acquistabile anche in versione scolastica (L. 50 invece di L.75) in modo da facilitarne la diffusione. Cantalupo che lo recensisce per l'Oltremare ricorda che "la mancanza di un degno atlante delle Colonie ci metteva in condizione umiliante in confronto degli sforzi compiuti in questo campo da altre Nazioni e dei risultati da esse raggiunti", visto che proprio la conoscenza cartografica è "il primo passo verso la conquista politica ed economica"¹⁷³.

Sempre nel 1929 viene pubblicato, questa volta da parte del Ministero delle colonie, una monografia di 170 pagine intitolata *Le colonie italiane di diretto dominio: notiziario geografico-economico*, con appendice sul possedimento delle Isole italiane dell'Egeo, che viene inviata in un ingente numero di copie ai Provveditorati (a Bologna 100 copie per l'Emilia Romagna) e da essi distribuito agli istituti medi.¹⁷⁴

Nel 1931 esce invece il volumetto di 37 pagine *Le colonie italiane* compilato da Ernesto Cucinotta e illustrato a colori da Publio Morbiducci, edito dall'Icf, illustrato e destinato alle scuole primarie, venduto a prezzo ribassato per favorirne la diffusione anche in collegamento alla preparazione ai concorsi.¹⁷⁵ La diffusione riesce con successo se nel 1938 nel catalogo della biblioteca della scuola elementare Gaspardis di Trieste ne ritroviamo registrate ben 43 copie, indice evidente di un uso didattico collettivo nelle classi.¹⁷⁶ L'intento primario è confutare i pregiudizi che avvolgono l'immagine ancora circolante delle colonie: "Taluni credono ancor oggi che nelle nostre colonie vi

167 Lettera del Min. Pubblica Istruzione a Provveditori, 26 marzo 1928, AdS-Bo, fondo Provveditorato agli Studi di Bologna, b. 64.

168 AdS-Bo, fondo Provveditorato agli Studi di Bologna, b. 64.

169 Circolare n. 92 del 30 novembre 1928, AdS-Bo, fondo Provveditorato agli Studi di Bologna, b. 64. L'invito verrà poi rinnovato anche nel 1929 (Circ 14520 dicembre 1929).

170 Lettera del 14 gennaio 1929, AdS-Bo, fondo Provveditorato agli Studi di Bologna, b. 64.

171 "L'Oltremare", 7, 1928, 288.

172 Venino, *La relazione ...*, cit., p. 411.

173 r.c. [Roberto Cantalupo], *Finalmente un atlante coloniale*, "L'Oltremare", 5, 1929, p. 209-210.

174 Lettera del Ministero dell'Educazione nazionale ai Provveditori, 2 dicembre 1929, AdS-Bo, fondo Provveditorato agli Studi di Bologna, b. 64.

175 "L'Oltremare", 4, 1931. Ernesto Cucinotta, *Le colonie italiane: libro per i ragazzi*, Roma, Istituto coloniale fascista, 1931, - Disegni di Publio Morbiducci.

176 Documento datato 14 febbraio 1938, Archivio di Stato di Trieste, fondo scuola Gaspardis b. 28-7/a4

sia tanta sabbia, che molte terre siano infecode, ma s'ingannano".¹⁷⁷ Chiara la distinzione tra "noi" e "loro", ribadita continuamente dall'uso dei pronomi ("Truppe nere a noi fedeli difendono le nostre colonie"), fino a chiarire l'idea di "proprietà" che con linguaggio semplice viene comunicata ai bambini, specificando che tutti gli abitanti, esclusi gli italiani e gli stranieri, "sono nostri sudditi coloniali". L'idea dell'amicizia nella subordinazione emerge in più punti, a partire dall'immagine di copertina, con un balilla in divisa che tiene per mano, conducendoli, due bambini di pelle scura, uno vestito con foggie arabe e l'altro seminudo con una croce copta al collo. Entrambi i piccoli "sudditi" hanno sottobraccio un plico di carte che allude ad un'istruzione in corso mentre il balilla ne è sprovvisto, non ne ha bisogno, evidente allusione che è la sua cultura ad essere insegnata. Nel testo infatti si tratta diffusamente di scuola; fatto salvo che gli usi e i costumi sono diversi e che lingue e religioni locali sono accettate, ciò che si intende come civiltà non risulta trovare posto se non nella scuola italiana (e quindi nella sua lingua e cultura):

"Dovunque nelle nostre colonie ormai sono scuole con belle aule, in edifici nuovi: i nostri maestri, i missionari e le suore vi accolgono, oltre ai bimbi degli Italiani, ai nostri balilla, anche i figliuoli degli indigeni che vi accorrono molto volentieri. Così, pure conservando la loro religione e le loro tradizioni, essi conoscono, insieme con la nostra lingua, la nostra storia, apprendono nuovi e utili mestieri, apprezzano la civiltà"¹⁷⁸.

Più di un quarto del volumetto è dedicato alla fauna, ancora il canale privilegiato per interessare i bambini, specie quando si tratta di fauna esotica: giraffa, elefante, leopardo, scimmia... le immagini si susseguono, intervallate solo da un cacciatore abissino, parte anch'esso di un paesaggio osservato come regno della natura. Il volume termina con un paragrafo dedicato a "Il segno di Roma", le vestigia dell'antica potenza che riemergono nei luoghi della rinnovata conquista. Le figure che vengono indicate ai giovani italiani non sono ancora quelle guerriere: "Bisogna che i ragazzi vi si interessino, che si preparino a continuare l'opera che i pionieri, gli agricoltori ed i capitalisti italiani hanno iniziato per la valorizzazione delle nostre terre d'Africa"¹⁷⁹. Un intervento che ancora può avere i caratteri dell'esplorazione avventurosa dei pionieri, ma che soprattutto viene visto nei termini della "messa in valore" del territorio, sia coltivandolo che investendoci capitali.

2.2.8. Dalle conferenze ai concorsi e alla cinematografia scolastica

Le iniziative più tradizionali erano le conferenze, in palestra o in aula magna, negli istituti medi, con relatori dell'istituto come il preside o l'insegnante di geografia, oppure un docente universitario particolarmente solerte. Ne troviamo abbondante traccia in tutto questo periodo senza soluzione di continuità, collegate o meno ad iniziative cittadine o scolastiche particolari, anche se parallelamente viene segnalata la stanchezza della formula¹⁸⁰.

Progressivamente così altre iniziative si affiancano introducendo nuove modalità.

Sempre più spesso le conferenze vengono svolte dagli stessi studenti, investiti della responsabilità

¹⁷⁷Cucinotta, *Le colonie italiane*, cit, p. 4.

¹⁷⁸Cucinotta, *Le colonie italiane*, cit, p. 11.

¹⁷⁹E. Cucinotta, *Le colonie italiane*, cit, p. 33.

¹⁸⁰A Roma ad esempio nel 1928 sono segnalate diverse conferenze negli istituti scolastici, altre a Gaeta, Frascati e Albano. ("L'Oltremare", 10, 1928). Nel 1929 a Roma ancora lezioni a cura dell'Icf con introduzione di Cantalupo "il quale invitò i giovani ad appassionarsi non alla generica letteratura coloniale ma ai problemi coloniali, preparandosi a costituire i quadri" ("L'Oltremare", 6, 1929); nel 1932 a Padova viene programmata una serie di conferenze agli istituti medi della città ("L'Oltremare", 4, 1932) salvo poi segnalare che nel programma dell'anno successivo sono ridotte al minimo le conferenze "sempre poco adatt[e] per tutti, qualche volta anche per gli studenti" ("L'Oltremare", 10, 1932); a Verona la conferenza all'istituto magistrale Montanari è tenuta da uno studente dei Guf ("L'Oltremare", 6, 1932); a Chieti è organizzata una conferenza sull'Avvenire delle nostre colonie d'Africa agli alunni dell'Istituto tecnico e della scuola di avviamento ("L'Oltremare", 1, 1933); in febbraio a Genova una conferenza alla scuola secondaria di avviamento al lavoro Mameli ("L'Oltremare", 2, 1933); ancora a Genova nel 1933 presso l'istituto Arecco conferenza su Cufra alle classi superiori e alla presenza di tutto il corpo insegnante ("L'Oltremare", 3, 1933) e agli allievi del liceo ginnasio Colomo su L'espansione italiana nel mondo ("L'Oltremare", 6, 1933).

di divenire essi stessi promotori tra i loro coetanei della cultura coloniale. Così a Trieste nel 1929 lo studente Bruno Vasari parla al Liceo Dante su *Il Mediterraneo addita all'Italia le vie della sua espansione*, alla presenza degli aderenti ai gruppi giovanili Icf e degli interessati¹⁸¹.

Alle semplici conferenze si sostituiscono sempre più i corsi oppure le proiezioni e le visite ai musei. Una visita al Museo coloniale di Roma di studenti, insegnanti e direttrice del Corso superiore di avviamento professionale della R. Scuola Colomba Antonietti viene segnalata nel 1933¹⁸².

Anche brevi corsi di cultura coloniale vengono segnalati dapprima sporadicamente: a Chieti nel 1929 ne viene segnalato uno destinato specialmente agli alunni delle scuole¹⁸³; altri vengono organizzati per preparare ai concorsi a tema, come a Cagliari nel 1932. Nel 1933 vengono svolti nei licei classici di Cagliari e di Avellino¹⁸⁴ e probabilmente anche in altre città, poiché divengono parte integrante del programma nazionale dell'Icf: “serviranno a dare a tutta la gioventù studiosa precise nozioni sui possedimenti d'Oltremare – hanno carattere elementare e non sono confondibili con i normali corsi di materie coloniali che vengono svolti da Istituti e nelle Università”¹⁸⁵.

Una vera novità invece è l'organizzazione nel 1933 a Roma del corso di nozioni coloniali per gli insegnanti delle scuole elementari. All'iniziativa che dura un mese partecipano 20 insegnanti; al termine viene prevista la visita al Museo coloniale e – per i migliori tre classificati agli esami – viene messo in palio il viaggio in Tripolitania¹⁸⁶. Nello stesso anno sempre per i maestri e le maestre della provincia è attivo il corso di conferenze missionarie organizzato dall'Unione missionaria del clero.¹⁸⁷

Alcune scuole divennero poli dell'attività di propaganda, come a Trieste dove dal 1929 presso il Regio Istituto di Studi Commerciali viene costituito il Gabinetto di cultura coloniale dell'Onb, sezione dei Gruppi giovanili coloniali dell'Icf (Nucleo Romolo Gessi). I professori Lunder e Landini promossero da qui la propaganda tra gli istituti di Trieste e raccolsero il materiale statistico.¹⁸⁸ Anche il filone delle intitolazioni ai martiri della patria - emerso fortemente dal 1926 dapprima con riferimento ai caduti della I guerra mondiale e poi includente anche i caduti della rivoluzione fascista - arrivò a comprendere personalità legate alla conquista coloniale: così l'inaugurazione nel 1929 alla presenza delle scolaresche di un'aula delle scuole femminili a Maria Brighenti, caduta in Libia a fianco del marito¹⁸⁹. A Varese ad esempio viene segnalata nel 1930 l'organizzazione di una vera Mostra didattica coloniale, grazie all'organizzazione del Guf che fa partecipare e collaborare “studenti di ogni istituto e di ogni classe, dalle elementari alle liceali” con “lavori in ceramica, in cuoio, in metallo, con schizzi, componimenti, opuscoli, materiale folkloristico”¹⁹⁰.

2.2.9. I concorsi che prevedevano lo svolgimento di temi

Uno degli strumenti più efficaci per sottolineare dall'esterno della scuola l'importanza di un argomento tra quelli previsti nei curricoli scolastici era il concorso che prevedeva lo svolgimento di composizioni scritte. In questo modo infatti la gerarchia tra gli argomenti implicita nei programmi e nei libri di testo veniva forzata in direzione dell'argomento oggetto del concorso e la posta in palio costituiva una molla importante per suscitare l'impegno degli studenti. Solitamente i concorsi

181“L'Oltremare”, 6, 1929. Nel 1932 a Bari conferenza di uno studente in un cinema ad altri studenti (“L'Oltremare”, 5, 1932), a Trieste nel 1932 l'ex alunno Aldo Contento fa conferenza all'Istituto magistrale presentato dal preside Quarantotto (“L'Oltremare”, 6, 1932);

182“L'Oltremare”, 6, 1933.

183“L'Oltremare”, 2, 1929; a Vicenza nel 1932 l'Icf organizza alla Scuola serale di commercio un corso di Cultura coloniale rivolto a operai, impiegati e studenti di tale scuola (“L'Oltremare”, 9, 1932)

184“L'Oltremare”, 4 e 5, 1933.

185“L'Oltremare”, 10, 1932.

186“L'Oltremare”, 4, 1933.

187“L'Oltremare”, 7, 1933.

188“L'Oltremare”, 6, 1929.

189“L'Oltremare”, 6, 1929.

190La prima mostra didattica coloniale organizzata a Varese, “L'Oltremare”, 10, 1930, p. 420.

riscuotevano maggiore successo se gli argomenti riuscivano a suscitare l'interesse degli insegnanti, principali mediatori dell'impegno studentesco; quindi l'appoggio delle strutture gerarchiche del Ministero, nazionali o locali (provveditori e presidi), era fondamentale per la buona riuscita.

Non si trattava di modalità prettamente nazionali. Negli stessi anni ad esempio il Belgio bandiva annualmente (a partire dal 1924) una "gara coloniale scolastica fra tutti gli istituti d'insegnamento pubblici e privati (università, collegi, scuole normali e scuole medie); ben 1400 studenti parteciparono al concorso del 1928". Si trattava di concorsi finalizzati a selezionare le eccellenze (sulla falsariga dei littoriali che organizzerà il fascismo) piuttosto che ad allargare la base di adesione all'idea coloniale come invece si orientarono nei primi tempi le esperienze italiane.¹⁹¹

Tale strategia di propaganda in Italia fu significativamente usata a più riprese dall'Istituto Coloniale a partire almeno dal 1928 e fino al 1943, quando ormai le colonie erano solo un ricordo. Articolato di volta in volta a livello nazionale o locale, con l'appoggio di riviste o della radio, il concorso coloniale divenne in questo quindicennio una palestra ricorrente di riflessione agonistica e quindi motivata singolarmente per molti studenti.

Il primo concorso di cui si ha informazione è del 1928, organizzato dal "giornale radiofonico del fanciullo" dell'Eiar e dal Gruppo giovanile di Roma dell'Icf e rivolto a tutte le scuole del Regno pubbliche e private e di ogni grado. Il titolo era suggestivo, quasi a prefigurare la scelta di organizzare dall'anno seguente l'esperienza della crociera coloniale: "Un viaggio ideale attraverso le nostre colonie"; la partecipazione, stando all'articolo che ne parla, sembra sia stata ingente: circa cinquecento lavori. La premiazione (tra i premi un viaggio aereo nel cielo di Roma al motto di "bisogna dare le ali ai giovani colonialisti d'Italia", una versione inedita del binomio *sguardo dall'alto – dominio coloniale* che accompagna tutta questa fase fascista dell'imperialismo nazionale) si svolse il 28 maggio, in prossimità della data ufficiale della Giornata coloniale, ormai prossima a lasciare il campo ad altre forme più duttili e capillari di propaganda.¹⁹²

Nell'anno scolastico 1928-29 il concorso coloniale per la gioventù venne indetto a livello nazionale, tra i giovani di università e scuole medie. Anche qui si trattava dello svolgimento di un tema; la traccia, proposta da Pier Gaetano Venino, commissario dell'Icf, recitava: "*Perché l'Italia deve essere Nazione Coloniale?*".¹⁹³ L'organizzazione era a carico dell'Icf cui il Ministero, attraverso i Provveditorati, concesse l'appoggio divulgando i materiali nelle scuole. La Commissione finale che scelse i vincitori, appoggiata da sottocommissioni di professori, era composta da Ernesto Cucinotta (direttore dell'Oltremare), Ernesto Boffi (preside dl Istituto Tecnico Leonardo Da Vinci di Roma) e Gennaro Pistolese. A questa fase giunsero 1500 temi e ai primi classificati andò una medaglia d'oro del Duce mentre al vincitore questa volta andò una borsa di studio per il viaggio nella crociera studentesca. Tra i vincitori – i cui testi vennero pubblicati sulla rivista dei Guf "Libro e moschetto", troviamo Carlo Giglio¹⁹⁴, allora studente del Liceo Scientifico di Perugia, poi storico delle colonie e apologeta della memoria del colonialismo italiano nel secondo dopoguerra.¹⁹⁵

Nell'anno scolastico 1929-30 non risultano concorsi banditi. Dell'assenza di questa azione di propaganda nelle scuole che stava divenendo consueta agli stessi operatori scolastici si trova traccia nella preoccupata lettera del Provveditore agli studi di Bologna indirizzata ai fiduciari dell'Icf che gli propongono varie iniziative di propaganda per Bologna ma non più il tema dell'anno precedente svolto a livello regionale; il fiduciario nella risposta precisa che l'assenza del concorso "non può né

191Th. Simar, *La propaganda coloniale nel Belgio*, "L'Oltremare", 7, 1930, p. 291. Una descrizione dettagliata delle tracce e dell'organizzazione in P. Orsini di Camerota, Istituti e organizzazioni coloniali del Belgio, "L'Oltremare", 4, 1933, p. 152-153. Anche per la Francia vengono citati concorsi: P. Berne de Chavannes, *La propaganda coloniale in Francia*, "L'Oltremare", 10, 1930, p. 382.

192Concorso coloniale del giornale radiofonico del fanciullo, "L'Oltremare", 7, 1928, p. 288 e G. Venino, *La relazione ...*, cit, "L'Oltremare", 11, 1928, p. 411.

193Lettera del Provveditore di Bologna all'Icf di Bologna, 15 gennaio 1929; AdS-Bo, f. Provveditorato agli Studi, b. 64.

194Su Carlo Giglio (1911-1976) cfr. G.P. Calchi Novati, *Il colonialismo e la decolonizzazione dell'Africa nell'opera di Carlo Giglio*, in Id. (a cura di), *Il colonialismo e l'Africa. L'opera storiografica di Carlo Giglio*, Carocci, 2004, pp. 11-26.

195"L'Oltremare", n.1 e 4, 1929, p. 48 e 174.

deve essere interpretata come disinteresse alla propaganda coloniale da parte delle superiori autorità¹⁹⁶.

Questa pausa organizzativa si interrompe già tre mesi dopo, quando a giugno del 1930, viene segnalato un ulteriore concorso con tema “*Come immagino le nostre colonie*” per le scuole del Governatorato di Roma. Bandito a giugno dalla sezione provinciale dell'Icf, in particolare dai fiduciari Pistolese e Marco Pomilio, si ritrova nella commissione giudicatrice una composizione simile con Cesari, Ernesto Cucinotta, Giorgio Gabrielli e Gennaro Pistolese. Questa volta si apprende che i lavori potevano consistere anche in disegni, probabilmente per facilitare la partecipazione degli alunni della scuola primaria. La premiazione venne effettuata il 12 dicembre alla presenza di scolari e insegnanti rappresentanti di tutte le scuole cittadine.¹⁹⁷

Nell'anno 1931-32 fu la volta nuovamente di un concorso nazionale; si trattava del *Premio Duca degli Abruzzi* indetto tra i Giovani Fascisti dalla neonata rivista “*L'Azione coloniale*” diretta dal già nominato Marco Pomilio. In palio un soggiorno in Somalia ospiti presso S.A.R. Luigi di Savoia, finanziatore del premio: quindici giorni “capaci di dare una reale e diretta visione delle sue possibilità e sviluppi concreti”. Questa volta le tracce proposte abbandonarono l'indeterminatezza che poteva ancora lasciare spazio alla fantasia e virarono con decisione verso il pragmatismo della “valorizzazione del territorio”: 1) *La necessità dell'espansione italiana nei mercati d'oltremare*. 2) *Realizzazioni, metodi e fini del Fascismo nelle nostre Colonie di diretto dominio*. Ancora più chiaro il commento che seguiva: “Si fa noto che la commissione terrà in particolare conto quei lavori che, scevri di abusate descrizioni di colore e inutili sentimentalismi esotici, avranno uno svolgimento basato su principi e direttive pratiche”. Massimo 5 cartelle; commissione composta da notabili dei Fasci giovanili, dell'Icf, dell'Ufficio studi e propaganda del Ministero delle Colonie, dell'Ente autonomo Fiera di Tripoli, un rappresentante della rivista e un assistente universitario in Storia coloniale.¹⁹⁸ Il vincitore, Leo Magnino, divenne poi un nome significativo tra gli studiosi dell'Africa nel dopoguerra.

Sempre nel 1932 sulla rivista si legge di un altro concorso organizzato a Bologna in cui, tra i lavori presentati, la commissione selezionò i 100 testi più rilevanti, in attesa di scegliere i 70 premiati¹⁹⁹; qui nella fase organizzativa si vede all'opera il Guf cittadino Venezian; è esso che prende accordi con il Provveditorato per lo svolgimento del tema indirizzato e reso obbligatorio per tutti gli studenti medi della città e svolto a domicilio, entro marzo. La traccia anche qui segue la svolta pragmatica: “Valorizzazione economica dei nostri possedimenti Oltremare”²⁰⁰. Anche a Como, sempre nello stesso anno scolastico, fu la sezione giovanile dell'Icf attiva presso il Guf ad organizzare un concorso cui parteciparono 70 studenti ma, a detta degli organizzatori, i lavori presentati avrebbero potuto essere ben di più se le restrizioni dei regolamenti non avessero limitato la partecipazione. Tra i premiati vennero segnalati molti studenti dell'Istituto Tecnico di Lecco, quasi a riscontro della riuscita svolta pragmatica della propaganda.²⁰¹

Il 1932-33 sembra l'anno in cui l'esperienza del concorso a tema coloniale si diffonde capillarmente. A Roma, viene riservato alle classi della scuola elementare: “Come immagino Tripoli” (perché, sembra di capire, nella scuola elementare l'immaginazione rimane un filone consueto anche in questi anni di svolta pragmatica); presidente della commissione: il futuro estensore del testo unico Nazareno Padellaro; presentati circa 500 temi.²⁰²

La svolta concreta ed economica non viene ancora recepita nei luoghi in cui la propaganda scolastica sembra agli inizi; ad esempio la Liguria, regione che dispone di una neonata sede

196Carteggio tra fiduciario Icf e Provveditore, 30 marzo 1930, Acs-Bo, f. Provveditorato agli Studi, b. 64.

197“*L'Oltremare*”, 12, 1930; 1, 1931, p. 42

198“*L'Oltremare*”, 10, 1931, p. 419; 4, 1932, p. 159. Vedi anche *Il vincitore del concorso “duca degli Abruzzi” in Somalia*, “*L'Azione coloniale*”, 10 gennaio 1933.

199“*L'Oltremare*”, 4, 1932, p. 179.

200Giuseppe Rangoni (Guf Venezian) a Provveditorato, 18 febbraio 1932, Acs-Bo, f. Provveditorato agli Studi, b. 64.

201Ibidem.

202“*L'Oltremare*”, 10, 1932, p. 518; 4, 1933, p. 177.

regionale a Genova, dove il concorso per un lavoro di carattere coloniale indetto nel 1933 lascia libera agli studenti la scelta del tema e li premia (il 24 maggio, evidentemente ancora una data sensibile per la propaganda coloniale²⁰³) con i volumi della collana *I Navigatori* della Alpes.²⁰⁴ A Como viene replicato il concorso dell'anno precedente e la commissione è composta dai presidi degli istituti medi cittadini; oltre una trentina di partecipanti che svolgono una traccia “sulla necessità dell'espansione coloniale”.²⁰⁵ A Cagliari il concorso basato sullo svolgimento di un tema *Lo sviluppo della politica nazionale* [? forse coloniale] *italiana da Adua ai nostri giorni*, viene collocato al termine di una serie di conferenze rivolte agli studenti, in modo che gli svolgimenti siano il frutto di un percorso ideologico e cognitivo controllato; per la premiazione viene scelto l'ultimo giorno di scuola a coronamento dell'anno scolastico.²⁰⁶ Stessa strada battuta a Savona, dove brevi conferenze precedono la proiezione del film Cufra alla quale segue lo svolgimento di un tema di argomento coloniale: premiata una studentessa dell'Istituto magistrale.²⁰⁷ Concorso coloniale anche a Salerno e a Chieti per i bambini di quarta e quinta elementare (dove la premiazione è occasione per lo svolgimento di una breve conferenza con proiezioni). A Trieste la macchina organizzatrice del Guf e dell'Icf appoggiata dal provveditorato ottiene di coinvolgere la popolazione scolastica in maniera sostanzialmente totalitaria; alla commissione giungono ben 1314 temi intitolati “Le Colonie italiane”, proprio come il volumetto prodotto e diffuso massicciamente dall'Icf nelle scuole per preparare gli studenti (300 volumi). I 1314 temi sono prodotti da bambini e bambine di quarta e quinta elementare, che tuttavia corrispondono ad appena un sesto di quelli che vengono dichiarati svolti nelle scuole. Alla fine i premiati sono davvero tanti, ben 137.²⁰⁸

Oltre alle edizioni locali, nel 1933 si replica anche il concorso nazionale indetto dalla rivista di Pomilio e supportato ufficialmente dal Ministero.²⁰⁹ Nelle indicazioni del ministro Ercole inviate alle scuole si legge che le prove devono essere svolte il giorno 15 dicembre, oppure nella settimana comprendente il 15, e che “converrà che i professori curino qualche giorno prima la preparazione degli alunni con una o più lezioni e conversazioni sulle condizioni generali delle nostre colonie”. Il Ministero quindi interveniva ora ufficialmente sul curriculum reale delle scuole attraverso l'appoggio a questo concorso e le indicazioni ai docenti. Le tracce invece erano rimesse ai presidi e ai professori, ricordando però che i testi dovevano essere finalizzati ad accertare la conoscenza delle “condizioni delle nostre colonie dal punto di vista geografico, storico, etnico ed economico e dei più importanti problemi politici, sociali e demografici che si riferiscono alla loro vita e ai loro rapporti con la Madre Patria”.²¹⁰ La stessa rivista, due settimane prima dello svolgimento, produsse un numero con un inserto di due pagine destinato ai docenti con articoli di documentazione sulle colonie.²¹¹ La graduatoria, come nell'anno precedente, dopo scremature a livello di scuola e di provveditorato, era nazionale. I premi consistevano in un viaggio e soggiorno in Colonia per il primo classificato e in numerose medaglie (17) per gli altri studenti che si fossero distinti. I primi tre testi classificati furono pubblicati sull’“Azione coloniale” nelle pagine che saltuariamente dedicava agli studenti.²¹²

L'anno scolastico successivo, il 1933-34, a partire da febbraio, si mette in moto una nuova fase della

203Il 24 maggio era stata anche la data di inaugurazione del padiglione italiano all'Esposizione coloniale di Parigi del 1931.

204“L'Oltremare”, 12, 1932, p. 518; 2, 1933, p. 93.

205“L'Oltremare”, 2, 1933, p. 94 e 3, 1933, p. 133.

206“L'Oltremare”, 3, 1933, p. 134; 6, 1933, p. 252.

207“L'Oltremare”, 3, 1933, p. 134.

208“L'Oltremare”, 6, 1933, p. 255; 8, 1933, p. 346.

209Il nostro concorso nelle scuole medie con l'approvazione del Ministero dell'Educazione Nazionale, “L'Azione coloniale”, 23 novembre 1933.

210Le disposizioni ufficiali, “L'Azione coloniale”, 23 novembre 1933.

211Gli avvenimenti storici e le realizzazioni fasciste nelle nostre quattro colonie africane, “L'Azione coloniale”, 30 novembre 1933.

212I risultati del concorso tra gli studenti medi, “L'Azione coloniale”, 5 luglio 1934 e I risultati del nostro concorso tra gli studenti medi d'Italia, “L'Azione coloniale”, 12 luglio 1934.

propaganda finalizzata questa volta ad una rinnovata fase espansionistica: si entra nella fase preparatoria della guerra di conquista dell'Etiopia e occorre osservare le iniziative in modo coordinato.²¹³ Fino all'estate del 1933 però si è visto molto bene come, anche semplicemente incrociando le scarse e sicuramente lacunose informazioni del bollettino dell'Icf e i materiali conservati in alcuni fondi archivistici del Provveditorato agli studi, la leva del concorso per temi sia uno strumento sempre più utilizzato – nel clima di attivismo crescente dell'Icf – per forzare il curriculum scolastico dall'esterno.

2.2.10. Cinematografia scolastica

Venino, nella già citata relazione del 1928, aveva annunciato la concessione all'Icf da parte dell'Istituto Luce dell'uso gratuito dei documentari cinematografici sulle colonie da esso prodotti e salutava questa concessione come un prezioso ausilio per i compiti della propaganda. In effetti cinematografo e radio erano i media d'avanguardia del tempo; la gestione diretta delle pellicole metteva l'Icf in grado di disporre di un'altra chiave per entrare più agevolmente nelle scuole e – attraverso “l'immagine della vita vissuta” - nell'animo degli studenti e degli insegnanti.²¹⁴ Probabilmente però non fu facile trasformare in realtà questi propositi. Sulla base delle cronache riportate ne “L'Oltremare” sembra che nelle scuole l'uso sporadico del cinematografo lasci il posto ad un uso sistematico solo nell'anno scolastico 1932-33. In questo periodo vengono segnalate proiezioni per gli studenti di Reggio Emilia, Cuneo, Ravenna, Roma, Savona, Genova, Chieti, Trieste e Fiume. Soprattutto in questa fase le proiezioni sono indirizzate agli studenti degli istituti superiori, in gran parte istituti tecnici e commerciali, ma anche classici, e alle scuole di avviamento. Le pellicole proiettate sono *Verso Kufra*, *Una spedizione nella Dancalia etiopica*, *Eritrea* e *Le colonie italiane*.²¹⁵

La pellicola più utilizzata è “La presa di Cufra”, di cui purtroppo non è visibile la copia nell'archivio storico del Luce. Il film fu prodotto tempestivamente (gli avvenimenti sono del gennaio 1931) e proiettato, probabilmente per la prima volta, in maggio dello stesso anno a Roma alla presenza dei sovrani²¹⁶. Possiamo provare a ricostruirne la trama dalle informazioni pubblicate in margine alle proiezioni fatte nelle piazze e nelle scuole, come quella in piazza a Fiume il 19 agosto 1932²¹⁷.

Nel corso della proiezione il pubblico ha ammirato le pittoresche città di Bengasi, di Barce, di Derna e di Cirene e le vestigia delle tre grandi civiltà che si sono alternate sulle terre africane. Ha seguito, poi, con vivo interesse l'intensa preparazione e lo svolgimento della spedizione militare a Cufra, comandata da S.E. Il Gen. Graziani e da S.A.R. Il Duca delle Puglie, e si è appassionato infine alle ultime fasi del combattimento applaudendo freneticamente alla commovente visione dell'alza bandiera, sulla rocca di El Tas, alla presenza di S.E. Badoglio”;

e ancora:

“gli spettatori hanno avuto campo di rendersi conto di quali e quante difficoltà fu vittorioso lo spirito civilizzatore della nuova Italia, del come sia salutare per quelle nomadi popolazioni un governo sollecito del loro benessere ma anche mai più dimentico della propria dignità da grande potenza mediterranea e africana”.

Probabilmente l'accenno alle popolazioni nomadi si riferisce ad immagini delle deportazioni degli 80mila (ma probabilmente 100mila) nomadi che abitavano le alture del Gebel in campi di concentramento sulla costa, privi delle loro mandrie e quindi di risorse di sostentamento, al fine di

213 Il Guf Venezian chiede con la massima sollecitudine al Provveditore – che acconsente - di partecipare alla costituzione di un Comitato d'Azione coloniale per intensificare propaganda in città... Chiedono anche al Provveditore di far parte del Comitato e lui acconsente. Lettera 22 febbraio 1934, Acs-Bo, f. Provveditorato agli Studi, b. 64

214G. Venino, *La relazione ...*, cit, “L'Oltremare”, 11, 1928, p. 411.

215“L'Oltremare”, nn. 12, 1932; 1,2,3,4,5,8,9, 1933.

216I Sovrani assistono alla proiezione del film *Cufra*, “La Stampa”, 14 maggio 1931.

217Proiezione del film “Cufra” a Fiume, “L'Oltremare”, 8 1932, p. 340.

recidere ogni contatto dei resistenti di Omar al-Mukhtâr con essi. Mario Bassi, l'articolista della "Stampa" che ne scrive impressionato e ne riconosce le immagini nel film sulla presa di Cufra, parla di "esodo biblico, la totale trasmigrazione di un popolo":

"Così ottantamila individui – a tanto, o poco più, ascende la popolazione nomade della Cirenaica – già sparsi per circa duecentomila chilometri quadrati, dalla Marmarica alla Sirtica, con ventitremila tende, con un milione e mezzo, forse più, di capi di bestiame, furono rastrellati per l'immenso paese, tribù per tribù, ogni aggruppamento di tende, ogni famiglia, e convogliati e distribuiti nelle località prestabilite"

Questa deportazione di massa, che a tutt'oggi rimane uno dei crimini impuniti del colonialismo e del fascismo italiano, veniva immortalata in immagini ed inclusa nel film sulla presa di Cufra:

"Visione impressionante del tutto, e documentazione particolareggiata e viva, abbiamo in una serie di quadri cinematografici, espressamente curati dal Governo della Colonia, a documentazione appunto e memoria, e di cui alcuni compaiono in quell'interessantissima cinematografia, composta sotto gli auspici dello stesso Governo, e che s'intitola da Cufra"²¹⁸

Quindi nelle scuole gli studenti assistono ad una narrazione cinematografica che esalta l'epopea della macchina da guerra fascista capace di appropriarsi di terre sconfinite e di issare il tricolore al di là dei deserti; sottolinea l'antica presenza civilizzatrice degli antichi romani e l'attuale presenza di popolazioni nomadi ad un grado inferiore di civiltà che godrebbero dell'effetto salutare e civilizzatore di un Governo sollecito del loro benessere. Se all'invitato della Stampa non può sfuggire il senso drammaticamente "biblico" di quelle immagini di deportazione, probabilmente a scuola ciò che veniva trasmesso era invece l'idea di un intervento civilizzatore verso popolazioni che forse avrebbero solo tratto vantaggio dalla stanzialità forzata nelle tende dei campi di concentramento fascisti. L'idea radicata della superiore civiltà europea e italiana trovava probabilmente in quelle immagini una esemplificazione didascalica in cui il passaggio dal nomadismo, stadio evolutivo tipico della vita dei popoli barbari, alla vita sedentaria degli agricoltori veniva facilitato dall'intervento civilizzatore italiano; in fondo si trattava di interpretare la pellicola attraverso gli strumenti interpretativi forniti da quasi un secolo nelle pagine della geografia antropica studiate in tutti gli ordini di scuola.²¹⁹

Tra le altre pellicole segnalate per le numerose proiezioni compariva *Eritrea*, della durata di 12 minuti, che dalla trascrizione delle sequenze (attualmente la pellicola è in restauro) appariva come un breve viaggio per conoscere le due principali città della colonia: Massaua e Asmara. Gli indigeni di Massaua erano colti nei ruoli esotici, come quello del portatore d'acqua, e in altri perfettamente interni ai processi di valorizzazione della colonia, come quello di lavoratori delle saline. Non mancavano ovviamente i tratti fascinosi come la serie di tramonti e le carovane di dromedari. Le sequenze del mercato di Asmara erano occasione per altri sguardi che, sembra di capire, stavano a metà tra la curiosità etnografica e antropologica e la ricerca della diversità esotica che così vengono riassunte nella trascrizione per sequenze: "presentazione di vari tipi di indigeni; un lavandaio indigeno; alcune tipiche abitazioni indigene; venditori di fichi d'india"²²⁰.

Una spedizione nella Dancalia etiopica è il racconto della spedizione del Barone Franchetti del 1928-29. Il documentario utilizza le riprese del cineoperatore Mario Craveri dell'Istituto Luce aggregato alla comitiva e viene montato immediatamente a ridosso del ritorno. Film muto che dalla descrizione delle sequenze appare suddiviso in due parti pressapoco di uguale lunghezza. La prima parte è dedicata all'identità meravigliosa, selvatica ed esotica dell'Africa; consiste in una descrizione degli animali della savana, elefanti, aironi, antilopi, impala, giraffe, zebre, leoni, ippopotami, rinoceronti, gnu, mentre i cacciatori, bianchi e africani, si intravedono muoversi tra gli alberi. La

²¹⁸Mario Bassi, *Come ottantamila nomadi sono stati trasferiti sulla costa*, "La Stampa", 19 luglio 1931, p. 5.

²¹⁹Cfr. il capitolo XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

²²⁰*Colonia Eritrea*, Istituto Nazionale Luce, [1926-1930], 12 minuti.

seconda parte è dedicata ai contatti della spedizione con le popolazioni e i ras locali; in questa sezione, oltre agli incontri ufficiali, l'attenzione è indirizzata dapprima alle crudeltà e alla barbarie delle consuetudini locali, con l'intervento del medico italiano nei confronti di indigeni evirati e le immagini di cadaveri, evidentemente vittime dei brigantaggio locale; in seguito viene mostrata la commemorazione, con gli ascari e i marinai schierati, delle salme della spedizione Giulietti (1881) rinvenute nel deserto dancale, obiettivo ufficiale e patriottico della spedizione.²²¹

In realtà la missione Franchetti mirava a tessere opera di sovversione tra i ras locali che erano in concorrenza con l'autorità centrale del negus. L'obiettivo era spingerli a rivoltarsi all'autorità centrale e cogliere l'occasione per conquistare all'Italia un territorio che avrebbe unito le colonie Eritrea e Somalia a spese dell'Etiopia.²²² La versione cinematografica della missione invece si sviluppava su altri canali, funzionali alla propaganda dell'idea coloniale e alla trasmissione di elementi fascinosi e patriottici. La proiezione agli studenti delle scuole quindi, vista anche la promozione pubblica che all'epoca fu fatta di questa spedizione, dovette produrre una ricezione dei temi secondo coordinate ben lontane dalla realtà: l'Africa selvaggia e affascinante prima di tutto, ma sempre sotto l'occhio dominatore dei cacciatori bianchi; poi il debito di vite umane che dall'Ottocento rimandava ad una futura resa dei conti e ad un diritto di possesso; la presentazione della barbarie imperante nei territori che ricopriva di una giustificazione morale l'idea imperialista che stava crescendo; infine l'idea dell'avventura rinnovata dell'esplorazione e della penetrazione in territori sconosciuti e pericolosi, ma domabili dalla perizia e dal valore, nonché dalla civiltà di cui erano portatori gli organizzatori della spedizione.

L'ultima pellicola citata per queste proiezioni scolastiche è la già vecchia di qualche anno *Le colonie italiane*, probabilmente un'introduzione generale ai possedimenti nazionali di cui però non si dispone di ulteriori dettagli.

2.2.11. La svolta

È nel corso dell'anno scolastico 1933-34 che si ha la netta impressione di un cambiamento di marcia nella propaganda del tema. È sempre l'Icf con il supporto di Ministero, provveditori e presidi a guidare le iniziative, ma ora si aggiunge con forza la rivista “L'Azione coloniale” di Marco Pomilio. Seguendo le circolari che arrivano alle scuole, si nota che già in novembre venne indetto il concorso nazionale sul tema coloniale²²³ e di lì a pochi giorni Pomilio comunicava che la rivista si metteva a disposizione delle scuole per conto del ministero. Dal 27 gennaio sempre Pomilio comunicava l'avvio su “L'Azione coloniale” di una pagina di propaganda coloniale per le scuole aperta ai contributi di insegnanti e studenti; l'iniziativa veniva comunicata a Provveditori e poi alle scuole che rispondevano – ad esempio a Bologna – segnalando i numerosi abbonamenti attivati.²²⁴

Nel frattempo – sempre seguendo il caso bolognese di cui si dispone di una ricca serie documentaria - il 22 febbraio il Fiduciario dell'Icf (Guf “Venezian”) comunica che si è avviata la costituzione con la massima sollecitudine di un Comitato d'Azione coloniale per intensificare la propaganda sul tema in città e chiede al Provveditore di farne parte.²²⁵ Subito dopo si rifà vivo il Ministero che chiede ai Provveditori di attivarsi per l'invio dei temi del concorso selezionati.²²⁶ Non è ancora la nazione in guerra, ma poco ci manca. Anche dalla rassegna delle iniziative segnalate su “L'Oltremare” si percepisce che la macchina del consenso cominciava ad ingranare e che cresceva esponenzialmente il numero delle città nelle cui scuole riusciva ad arrivare. Di quelle segnalate, a Roma, Trieste, Fiume, Genova, Padova, si aggiungono Pescara, Avellino, Camerino, Macerata,

221 Mario Craveri (regia), *Spedizione Franchetti nella Dancalia*, Istituto Nazionale Luce, [1929].

222A. Del Boca, *Gli italiani in Africa Orientale. La conquista dell'impero*, Mondadori, Cles (TN), 1992, p. 148-159.

223 Concorso a premio su tema coloniale (Circolare n. 56, 13 novembre 1933).

224 Lettera de “L'Azione coloniale” del 27 gennaio 1934 ai Provveditori, poi girata alle scuole; varie lettere dalle scuole al Provveditore in marzo 1934 con segnalazione delle copie di abbonamento; AdS-Bo, fondo Provveditorato agli Studi di Bologna, b. 64.

225 Lettera 22 febbraio 1934 e risposta, AdS-Bo, fondo Provveditorato agli Studi di Bologna, b. 64.

226 Lettera 2 marzo 1934, AdS-Bo, fondo Provveditorato agli Studi di Bologna, b. 64.

Vicenza, Foggia, Trento, Agrigento, Rimini, Bari, Como, Cuneo, Fabriano, Salerno e Chieti. Non si tratta di un elenco completo, ma sufficiente a comprendere la forza espansiva del tema ancora alla vigilia della mobilitazione generale.

Le forme della propaganda non mutavano, ma si sviluppano i filoni attivati negli anni precedenti. Conferenze soprattutto nei luoghi in cui l'attività era agli inizi (ma a Genova ne venivano contate alla fine dell'anno ben 180 con il concorso di 60 professori); dove l'esperienza si era accumulata, erano le proiezioni e i concorsi ad essere maggiormente utilizzati. A Trento le proiezioni furono itineranti, cioè arrivavano anche a Levico, Riva del Garda, Rovereto, coinvolgendo quindi i bambini dei paesi fino ad quel momento non raggiunti dalla propaganda. A Trieste la formula del concorso si arricchì accettando anche modalità espressive diverse dal tema scritto: si parlava di disegni, lavori in legno e plastici, lavori muliebri. Anche i corsi per insegnanti cominciarono a diffondersi: Roma replicava l'esperienza sempre rivolgendosi alle maestre e il suo esempio venne copiato da Rimini, mentre Chieti si rivolse agli studenti dell'Istituto tecnico. Difficile ormai ignorare il “destino coloniale” della nazione.

2.2.12 Dibattito sulla propaganda coloniale a scuola: un supplemento

Intanto sulle pagine de “L'Azione coloniale” si riapre la discussione sulle formule migliori per far crescere la cultura coloniale delle giovani generazioni. Franco Monile, che si definisce colonialista arrabbiato, si sofferma in un articolo sul valore dei corsi coloniali, sia di scuola che esterni, per produrre conoscenza non occasionale sul tema e si riferisce con speranza ad un annuncio del Ministro delle Colonie che recentemente ha ventilato l'introduzione de “l'istruzione coloniale impartita nelle scuole medie sotto forma di nozioni generiche di cultura in materia”. La critica che viene fatta alle conferenze è di essere episodiche, “belle e dilette” ma poco utili a costruire cultura coloniale e principalmente rivolte ad élites che non andranno in colonia:

“Il pubblico che segue le conferenze è certamente un bel pubblico, perché lo compone in genere l'élite intellettuale del luogo. Benissimo! Ma quello che in genere non è bellissimo si è che non sono in genere queste élites quelle destinate a popolare le nostre colonie”.

Per Monile invece la vera propaganda coloniale trova il suo dispiegamento ottimale nella scuola e nei cicli di lezioni coordinate:

“Questo pubblico utile ai fini di un insegnamento efficace e di una propaganda redditizia non può essere altro che quello dei giovani organizzati nella scuola, dove ogni classe rappresenta un tutto omogeneo per età, per grado di cultura, per fisionomia di lacune da colmare. Soltanto in un simile mezzo omogeneo l'insegnamento è redditizio”.

Questo bisogno sentito di superare l'episodicità della comunicazione coloniale emerge con forza, in questi primi anni del regime in cui l'idea coloniale costituisce uno dei temi significativi nell'identità fascista ma rimane ancora in seconda schiera rispetto ad altri contenuti costantemente all'ordine del giorno. L'idea che emerge nettamente è il ruolo decisivo della scuola – una scuola con il curriculum modificato in funzione coloniale – che potrà modificare in maniera organica la cultura (e l'identità) di tutti gli strati sociali della nazione in relazione all'espansionismo imperialistico e colonizzatore.²²⁷

2.2.13 La conquista

Ragionando in un'ottica volta a misurare la propaganda e l'evoluzione dell'immagine dell'Africa, delle colonie e degli africani nella mente degli studenti italiani, il periodo della guerra d'Etiopia deve venire dilatato di almeno 7 mesi a ritroso, cioè deve ricomprendere anche i mesi della mobilitazione e del conflitto diplomatico internazionale fortemente vissuto in modo mediatico. La guerra d'Etiopia cominciò quindi a scuola alcuni mesi prima di ottobre 1935, più o meno dal mese di dicembre dell'anno precedente, quando l'attenzione pubblica che viene suscitata a partire dai

²²⁷Franco Monile, *Le colonie nella scuola*, “L'Azione coloniale”, 25 maggio 1933.

motivi che la diplomazia italiana agitò per giustificare il conflitto (gli incidenti al consolato italiano a Gondar e al forte di Ual Ual) modificò il senso delle iniziative che si andavano svolgendo nelle scuole, ne fece nascere altre, trasformò l'ottica con cui si guardava all'oltremare, non più come uno spazio geografico di ridotte dimensioni da conoscere e valorizzare, ma l'avamposto di una prossima espansione che avrebbe creato il vero impero coloniale trasformando lo status di tutti gli italiani, studenti e studentesse compresi. Questa attenzione selettiva e crescente sull'Africa crebbe subito a partire dall'inizio del 1935 in corrispondenza delle partenze, sempre celebrate pubblicamente, dei mobilitati per l'Eritrea e la Somalia, mentre nelle aule iniziavano le lezioni di cultura militare e l'idea di una soluzione bellica del contenzioso si dovette affermare come ineluttabile e naturale. Alla fine di questo importante preludio, dopo il periodo di vacanza estivo, il nuovo anno scolastico, 1935-36, si aprì e si svolse in perfetto parallelo temporale con la conquista, aprendosi con l'attraversamento del Mareb e chiudendosi un mese dopo la proclamazione dell'impero, accompagnato dai bollettini di guerra letti giornalmente o ascoltati dalle radio scolastiche.

E' possibile seguire alcuni momenti "coloniali" di questo anno e mezzo di scuola attraverso le carte di una scuola elementare di Trieste. L'anno solare 1935 iniziava con l'attivazione del corso di protezione antiaerea per gli insegnanti della scuole mentre nelle scuole medie veniva introdotta la nuova materia Cultura militare.

L'Icf in febbraio invitava le scuole all'acquisto di cartoline di propaganda coloniale al costo di 20 centesimi che diligentemente l'Ispettore Lojacono distribuisce alle diverse classi; un mese dopo poteva comunicare all'Istituto che tutte le 200 cartoline risultavano vendute e tra le carte rimane il prospetto che indica la suddivisione tra tutte le classi in numero da 3 a 8 pezzi.²²⁸

In aprile toccava al concorso indetto da "L'Azione Coloniale" e appoggiato dal ministero con circolare firmata dal Ministro. Data della prova era il 29 aprile con l'indicazione di svolgere il tema in classe, i professori venivano invitati altresì dalla circolare a fare conversazione sull'argomento prima della data di svolgimento del tema, in modo da curare la preparazione degli alunni. La traccia seguiva le suggestioni della fase crescente di mobilitazione: "Mentre partono le nostre truppe per l'Africa Orientale. Rimembranze e prospettive per l'avvenire", e la premiazione avveniva a livello provinciale con pubblicazioni messe a disposizione dalla rivista.²²⁹ In quegli stessi giorni sono anche organizzate delle rappresentazioni cinematografiche per le scuole riguardanti l'Abissinia e l'Eritrea organizzate dall'Icf di Trieste e dal Provveditorato agli Studi al costo di 40 centesimi,²³⁰ mentre pochi giorni prima era giunto a scuola anche l'invito della rivista "L'Azione coloniale" rivolto ai bambini a produrre lettere ai militari in viaggio per l'Africa Orientale da pubblicare sulla rivista.²³¹

L'anno scolastico della conquista fu caratterizzato dal continuo riferimento alla guerra e alla resistenza autarchica. Il fronte africano e il fronte interno contro le sanzioni della Società delle Nazioni furono le due dimensioni curriculari su cui l'anno scolastico si trovò a dispiegarsi, trasformandosi in un percorso quotidiano di educazione alla dimensione imperiale.

Si prenda ancora come esempio la direzione didattica triestina. L'inizio delle ostilità diviene l'occasione per la formulazione di un discorso dell'ispettore inviato a tutte le direzioni didattiche dipendenti in cui si esprime gratitudine e commozione per i soldati, "portatori dell'italica civiltà":

"Con l'aiuto di Dio, in nome del Re e agli ordini del Duce, l'Italia avanza verso i suoi destini. I martiri di Adua sono tutti risorti e le Legioni di Roma si coprono di gloria. Seguiamo le vittorie e accompagniamo con

228Lettera dell'Icf alla Direzione didattica Gaspardis, 25 marzo 1935, AdS-Ts, f. Scuola Gaspardis b. 29, fasc. 1001.

229Ministero dell'Educazione nazionale, Circolare n. 15 del 6 aprile 1935, *Bollettino ufficiale del Ministero dell'Educazione nazionale*, 1935.

230Lettera dell'Ispettore scolastico ai Direttori didattici di Trieste, 25 aprile 1935, AdS-Ts, f. Scuola Gaspardis b. 27, f. 76/a4.

231Lettera dell'Ispettore scolastico di Trieste ai Direttori didattici, 23 aprile 1935, AdS-Ts, f. Scuola Gaspardis, b. 29, fasc. 1001. Cfr. il paragrafo 5.1. di questa tesi.

commozione e riconoscenza i portatori dell'italica civiltà. Non allontaniamo un solo momento la nostra gioventù dalle nostre mete e dai sacrifici dell'Italia guerriera. Gli educatori hanno sempre sentito la passione del loro dovere. Ognuno di noi sa e sente quello che deve fare. Nessun incitamento perché lo abbiamo nell'ardore dei nostri destini. Solo dico che ora, più che mai, lo spirito della nostra gioventù sia infiammato dalla nostra fede che è nel nostro programma. "Dio – Re – Duce".²³²

Lo stesso giorno viene comunicato il nuovo corso - il quarto - di cultura coloniale organizzato dall'Icf (che ormai da tempo nomina i suoi delegati in ogni scuola o circolo scolastico), tenuto da docenti universitari, rivolto a docenti di tutti i gradi e agli studenti delle secondarie.²³³

Sono mesi in cui la mobilitazione cresce anche dal basso dando luogo a fenomeni di solidarietà organizzata, creando qualche imbarazzo nelle autorità scolastiche che non possono tollerare alcuna autonomia, anche se coerente con la propaganda e gli ideali del regime, poiché comporterebbe una significativa perdita di controllo politico.

Così lo stesso ispettore che salutava l'inizio della guerra esaltando lo spirito della gioventù infiammato dalla fede si trovava a dover raffreddare quell'ardore vietando iniziative evidentemente avviate spontaneamente dai docenti secondo modalità tipiche della propaganda di regime, e dichiarando che nessuna pratica di solidarietà poteva essere avviata senza l'assenso del ministero:

"Divieto di promuovere iniziative non autorizzate nelle scuole"

In dipendenza delle inique sanzioni, educatori delle scuole elementari e medie di ogni ordine e grado, con alto sentimento di fervida fede e di fascistica comprensione che lodo incondizionatamente si dichiarano disposti a cedere giornate di stipendio a favore delle famiglie dei combattenti dell'A.O o a favore dell'E.O.A. del Partito. Desidero che nessuna iniziativa del genere deve avere corso se non abbia avuto l'alto assenso preventivo del Ministro [...] Lo stesso divieto vale per le iniziative che riguardano gli alunni nell'ambito della scuola".²³⁴

Mentre qualche mese dopo, sempre lo stesso ispettore scolastico, caldeggiava la partecipazione delle famiglie ad una recita domenicale della *Trilogia del calvario* da parte di una filodrammatica locale in favore delle famiglie dei richiamati, questa volta organizzata con l'approvazione del provveditorato.²³⁵

La crescita della mobilitazione avviene invece sotto una direzione minuziosa delle autorità scolastiche, in ottemperanza al principio gerarchico. Ad esempio in occasione della partenza di un contingente di Camicie nere nei giorni in cui era stata conquistata la storica Amba Alagi, anche le scuole triestine vengono "invitate" a prendere parte alla cerimonia di saluto cittadino. Ecco le indicazioni che l'Ispettore scolastico, attraverso il Direttore didattico fa arrivare ai docenti della scuola di via Donadoni:

"Oggetto: Amba Alagi! C.C.N.N. partenti per l'A.O.

Comunico il fonogramma inviato dal R. Primo Ispettore scolastico, raccomandando vivamente di prendere parte anche al saluto che Trieste prepara ai valorosi che partono per la Africa Orientale.

'CELEBRARE convenientemente e con fiera esultanza Amba Alagi; ricordare i morti e i vivi. Domani alle 14 tutti gl'insegnanti saranno in via Ghega per salutare le C.C.N.N. partenti per l'A.O. Sono sicuro che la Scuola Triestina, come sempre, sarà bene rappresentata dalla bella famiglia dei suoi insegnanti. Le MAESTRE porteranno fiori per farli cadere in omaggio sui baldi combattenti. Ogni scuola invierà la BANDIERA che sarà portata dal bidello. Prego i sigg. Direttori di interessarsi con il solito amore e attaccamento a queste belle manifestazioni patriottiche.'

Ritrovo domani pochi minuti prima delle 14 davanti al caffè Fabris [...] dove si troverà il bidello con la

232Lettera dell'Ispettore scolastico ai direttori didattici di Trieste, 8 ottobre 1935, AdS-Ts, f. Scuola Gaspardis b. 29, fasc. 1003.

233Lettera dell'Ispettore scolastico ai direttori didattici di Trieste, AdS-Ts, f. Scuola Gaspardis b. 29/1001.

234Lettera dell'Ispettore scolastico ai direttori didattici di Trieste, 13 dicembre 1935, AdS-Ts, f. Scuola Gaspardis b. 22, fasc. 39/a4

235Lettera dell'Ispettore scolastico ai direttori didattici di Trieste, 2 aprile 1936, Tr Gaspardis AdS-Ts, f. Scuola Gaspardis b. 27, fasc. 6/a4.

Ovviamente gli strumenti sono vari, tra essi non manca il cinema, che come si è mostrato, rappresenta soprattutto la potenza tecnologica della propaganda che arriva anche alle scuole. In questo caso la proiezione del film *Somalia*, organizzata dall'Icf, è a pagamento (50 centesimi a bambino, con una franchigia del 10% degli alunni gratuito), avviene nel pomeriggio e gli alunni inquadrati vengono accompagnati al luogo della proiezione da un congruo numero di insegnanti. In realtà da una lettera successiva si apprende che la scuola elementare Gaspardis venne dispensata dal partecipare a questa proiezione, optando (dall'alto) per la proiezione domenicale di cartoni animati, cinegiornali e allegre sinfonie per il finanziamento del patronato (biglietto da una lira per scolari e genitori). Evidentemente la quasi concomitanza delle iniziative fa propendere il direttore didattico ad impegnarsi per quella più utile al funzionamento scolastico chiedendo di non presenziare all'iniziativa di propaganda coperta dalle altre scuole cittadine.²³⁷

Il culmine della mobilitazione arrivò con la presa di Addis Abeba e la dichiarazione dell'impero. In quei giorni le indicazioni di Ispettore e Provveditore si accavallarono per arrivare ad organizzare, in ogni scuola contemporaneamente (al colpo di cannone), lunedì 11 maggio una cerimonia per l'impero. Dapprima è l'ispettore Lojacono a dare le indicazioni ai direttori didattici per una cerimonia in un'ottica di disciplina e gerarchia:

“L'animo esultante di gioia di orgoglio e di fierezza non ha espressioni adeguate per manifestarsi. Ma sente maggiormente il sacro dovere di rendersi degno di coloro che lo fanno tanto esultare. E' necessario che i nostri giovanetti sentano continuamente tale dovere, per alimentare la coscienza fatta di pace romana. Ordine, disciplina, lavoro e gerarchia, forza e coraggio, fermezza e nobiltà. Grandi virtù di un popolo civile e vittorioso. I nostri bimbi rivolgano il pensiero riconoscente agli artefici di tanta vittoria, e come manifestazione collettiva, lunedì [11 maggio], alle ore 12 precise, appena sparato il colpo di cannone, tutti, nelle proprie classi, abbiano un minuto di raccoglimento, e dopo, elevino un inno e salutino il Re e il Duce.”²³⁸

poi è direttamente il Provveditore che invece richiede lettura e commento dei discorsi del duce,

“Gli eventi del 5 e 9 maggio resteranno memorabili nella storia della nostra Grande Nazione. [...] dispongo che in tutti gli istituti di istruzione e scuole di ogni ordine e grado sia illustrata ai giovani la fondazione dell'Impero. Siano lette e commentate le orazioni tacitiane e guerriere con cui il Duce il 5 e il 9 maggio ne diede l'annuncio alla nazione e al mondo. Sia ricordato e insegnato all'infanzia e alla gioventù che l'Impero – come testualmente scrive SE il nostro Ministro – riconquistato dal fascismo dovrà essere dalle generazioni presenti e future difeso con le armi fino all'ultimo respiro”.²³⁹

Infine è di nuovo l'ispettore che ratifica la lettura mussoliniana e predispone nuove cerimonie al colle di San giusto per i giorni successivi.

“Prima della cerimonia da me già predisposta precedentemente sia illustrata la fondazione dell'impero fascista. Per ordine di SE il Ministro dell'EN siano letti e spiegati i discorsi del Duce del 5 e 9 maggio. Comincia ora il periodo intenso per la nostra migliore preparazione a difendere ad oltranza l'Impero riconquistato. Domani 12 maggio le scolaresche di IV e V si recheranno con la bandiera in testa dalle 10 alle 12 sul colle di S Giusto a rendere omaggio ai caduti, portando un semplice mazzo di fiori per tutto il circolo e sfilando davanti al monumento. Le scolaresche faranno ritorno a scuola. Dopodomani mercoledì 13 maggio, la cerimonia sarà ripetuta nello stesso modo e alla stessa ora per le scolaresche delle III Classi.”
[In calce: il dirigente]“dispongo che la celebrazione [di oggi] abbia luogo all'inizio dell'ultima ora d'istruzione

236Lettera del direttore didattico agli insegnanti della scuola Gaspardis, AdS-Ts, f. Scuola Gaspardis b. 25, fasc. 752.

237Circolare dell'Ispettore scolastico ai direttori didattici di Trieste, 6 marzo 1936, e circolare del Direttore didattico ai docenti della Scuola Gaspardis, 25 marzo 1936, AdS-Ts, f. Scuola Gaspardis, b. 27, fasc. 76/a4.

238Circolare dell'Ispettore scolastico ai direttori didattici di Trieste, 8 maggio 1936, AdS-Ts, f. Scuola Gaspardis, b. 25, fasc. 752.

239Circolare del Provveditore a direttori e presidi. Ogg. Esaltazione ai giovani della fondazione dell'impero, 10 maggio 1936, AdS-Ts, f. Scuola Gaspardis, b. 25, fasc. 752.

di oggi 11 maggio: IV e V classi in palestra; I, II e III classi nelle aule”.²⁴⁰

Infine, il 24 maggio una nuova celebrazione (la prima ora, più il saluto alla bandiera alle 11 e un quarto) fu “disposta” collegando la celebrazione della Grande guerra non solo alla recente vittoria ma anche alla fondazione dei fasci di combattimento.²⁴¹

2.2.14 La scuola sul piano dell’Impero (1936-1939)

La circolare di Bottai di novembre 1936, *Tutta la vita italiana deve essere portata sul piano dell’Impero*,²⁴² segnò l’inizio di una nuova fase nel rapporto tra identità coloniale e scuola italiana. La grande immersione nei temi della conquista e dell’Africa avutasi tra la primavera del 1935 e l’estate dell’anno successivo aveva trasformato profondamente il rapporto distratto o specialistico che la scuola italiana aveva sempre avuto con l’immagine dell’Africa, delle colonie, degli africani. Per più di un anno la guerra per i posti al sole era divenuta il tema quotidiano sul cui sfondo studiare le diverse materie, lo sfondo integratore - direbbero i pedagogisti - di gran parte delle attività scolastiche. Ma l’Africa e gli africani in particolare erano stati poco più di un pretesto per parlare di sé, degli italiani, dei fascisti, di mettere alla prova la capacità di vivere nell’emergenza interpretando al meglio la parte di un popolo espansionista, imperialista, potente tanto da resistere alle sanzioni di cinquantadue stati. Mai forse come in quell’anno e mezzo di mobilitazione e di guerra si era parlato tanto poco di Africani al di là degli stereotipi dell’ascaro fedele e del barbaro abissino.

Ora era necessario cambiare marcia, dare continuità a questa inedita attenzione per l’oltremare che superava di gran lunga ogni esperienza del passato (sia quelle ottocentesche che sfociarono ad Adua 1896, giunte a scuola solo in maniera indiretta, sia quelle della Libia che ebbero una forza d’impatto minore sia per la mancata regia di un regime dittatoriale, sia perché il periodo più intenso si ridusse ai primi mesi di guerra).

La circolare di Bottai sintetizza lo spirito con cui il regime intese mettere in pratica questo passaggio della scuola dalla fase di guerra a quella di colonizzazione imperiale.²⁴³

“Direttive alle autorità scolastiche: ‘Tutta la vita italiana deve essere portata sul piano dell’Impero’”

Ai rettori delle Università;

Ai direttori degli Istituti superiori;

Ai provveditori agli studi;

Ai presidenti degli Istituti d’Istruzione artistica.

Invito le SS. LL. a portare a conoscenza di tutti i docenti le seguenti direttive perché informino ad esse il loro insegnamento.

‘Tutta la vita italiana deve essere portata sul piano dell’Impero’. La parola d’ordine, che il Duce ha data al popolo italiano, interessa, prima d’ogni altro istituto nazionale, la scuola. Operando immediatamente nello spirito e nell’intelligenza, facendo leva su sentimenti e aspirazioni, la scuola italiana non stenterà a intendere e a osservare la consegna.

Già nel patrimonio intellettuale, che doveva mantenere e via via rinnovare, la scuola italiana, almeno nei suoi migliori rappresentanti, trovava i motivi e i segni d’una tradizione, che dal piano nazionale si elevava sempre più verso quello d’una superiore civiltà. La cultura italiana postulava, già, coi suoi motivi universali e secolari, la grandezza di un’idea imperiale. Oggi, che la realtà dell’impero rivive, la scuola italiana può e deve compiere il trasporto del suo patrimonio e delle sue tradizioni sul piano dell’Impero, con agevolezza; direi: con naturalezza. Di questa nuova realtà che prende nome di Impero italiano, la scuola fascista, coi suoi insegnanti e i suoi discepoli, deve esser la più diretta interprete. La scuola fascista è, prima di ogni altra cosa, scuola di vita; anzi, vita essa stessa e vita fascista. Per una tale scuola, l’impero non può essere solamente oggetto di lezioni o

²⁴⁰Circolare dell’Ispettore scolastico ai direttori didattici di Trieste, 11 maggio 1936, AdS-Ts, f. Scuola Gaspardis, b. 25, fasc. 752.

²⁴¹Circolare del Direttore didattico della scuola Gaspardis agli insegnanti, oggetto: 24 maggio celebrazione, 22 maggio 1936, AdS-Ts, f. Scuola Gaspardis, b. 25, fasc. 752.

²⁴²Circolare del Ministero dell’Educazione Nazionale n. 23 del 30 novembre 1936, “Direttive alle autorità scolastiche: ‘Tutta la vita italiana deve essere portata sul piano dell’Impero’”

²⁴³Sul valore della circolare vedi L. Pazzaglia, *La Scuola Editrice...*, cit., pp. 119-124 e R. Bottoni, *La “marcia da Roma” a scuola...*, cit., pp. 323-325.

di commemorazioni. L'Impero, coi suoi motivi ideali, la sua attuazione politica, la sua struttura sociale ed economica, dev'essere il più alto insegnamento dato alla gioventù.

La parola Impero non dev'essere scritta soltanto sul calendario scolastico e sui programmi didattici. Ci saranno, durante l'anno, giorni da ricordare, date da sottolineare. Ma le commemorazioni e le glorificazioni d'avvenimenti storici non bastano. Dalla scuola elementare a quella d'avviamento professionale, dalla scuola media alla scuola superiore, in tutte le classi e in tutte le facoltà, in tutti i settori e in tutti i rami dell'insegnamento, il fatto e la nozione dell'Impero devono porsi al centro d'ogni manifestazione e d'ogni ricerca.

L'Impero non è solo cognizione storica, affidata alle rievocazioni dell'insegnante di storia. Non è solo commento letterario, affidato all'eloquenza dell'insegnante di letteratura. Non è astratta definizione geografica, affidata alla scienza dell'insegnante di geografia. Il fatto, la nozione, la coscienza imperiale devono trovare adesione e rispondenza in tutti gli insegnamenti, in ogni parte del loro programma, in ogni momento del loro svolgimento. L'Impero ha aspetto politici, sociali, economici, giuridici, militari, scientifici, tecnici, che impegnano tutto l'insegnamento, da quello umanistico a quello economico, dal primario all'universitario, dall'agrario al medico, dal manuale all'artistico. Non basta che la scuola elabori e analizzi i dati e i problemi imperiali. Occorre che ne viva e ne sia come penetrata. L'insegnamento non sarà soltanto nuovi temi; dovrà aver più alto tono. La nostra scuola deve essere il vivaio d'un Paese imperiale. I giovani, uscendo dalle aule scolastiche, devono essere moralmente e intellettualmente pronti a circolare nelle arterie del nuovo impero, dalla penisola alle isole mediterranee, al continente africano, da nord a sud. L'importanza del loro avvenire, la dignità del loro impiego, l'elevatezza della vita nazionale, alla quale son chiamati, debbono dare ai giovani una consapevolezza più severa dei loro compiti.

Sono certo che i capi ed i docenti delle scuole di ogni ordine e grado sapranno fedelmente attuare queste direttive.

Roma, li 30 novembre 1936 - Anno XV.

Il Ministro: Bottai”

Ancora una volta era l'Italia e non l'Africa l'obiettivo del regime. Il nuovo status imperiale era stato dichiarato dopo la presa di Addis Abeba ma doveva ancora venire acquisito da docenti e studenti. Esso si configurava innanzi tutto come l'acquisizione della coscienza di essere i portatori di una civiltà superiore caratterizzata dalla storia bimillennaria, fondata sull'eredità dell'impero romano, su quella della Roma cristiana e infine sulla loro incarnazione nella Roma mussoliniana e fascista. Questa prima dimensione dell'idea imperiale era tutta centrata sul superiore prestigio e sulla necessità di dare continuità e prospettiva all'educazione della morale e del carattere nazionale. A fianco ad essa, la incarnazione fattuale di questa idea doveva essere cercata ed attuata in tutte le materie scolastiche. Non solo quelle classiche – storia, geografia – che ovviamente avevano in preparazione o già prodotto nuove edizioni dei manuali per aggiornare immediatamente i capitoli inerenti la recente conquista, ma anche tutte le altre di cui il ministro quindi chiedeva esplicitamente un ripensamento, un riorganizzazione dei temi, un'inclusione negli indici e nei capitoli dell'idea e dei contenuti collegati all'impero.

Gli effetti di questa direttiva si videro ad esempio nell'aggiornamento della didattica. Come ha mostrato Luciano Pazzaglia, una rivista fortemente diffusa presso le insegnanti della scuola elementare come “Scuola italiana moderna” produsse all'inizio del 1937 un fascicolo dedicato al tema con numerose indicazioni pratiche sulla maniera di realizzare questa dimensione imperiale dell'insegnamento. Molti di questi esempi trovarono posto negli schemi di lezione articolati per classe e per materia che costituivano tradizionalmente uno degli elementi strutturali della rivista ed erano molto utilizzati dagli insegnanti. In questi spunti si ritrovano sia le attività centrate sull'esaltazione auto-centrata del fascismo e della recente conquista (ad esempio la dettatura dei discorsi Mussoliniani sull'impero), sia più o meno estemporanei tentativi di tematizzare le nuove province inserendole in attività di matematica, di scienze e di geografia; sia infine il timido tentativo di trasmettere elementi di conoscenza delle popolazioni – ad esempio di canti e giochi indigeni – agli scolari italiani.

Lo stesso effetto, in larga scala, si produsse anche negli altri gradi di scuola. I testi di lingue, di latino e di stenografia ad esempio si riempirono molto rapidamente dei discorsi di dichiarazione

della vittoria e dell'impero, trasformando quelle parole in un esercizio di traduzione per gli anni immediatamente successivi. I testi di storia, che ormai da tempo consideravano il presente fascista monumentalizzato come *terminus ad quem* dei programmi, inclusero subito la campagna di conquista nell'ultimo capitolo di studio. Le antologie di Italiano inclusero nuovi brani di Mussolini tratti dall'epopea imperiale, altri manuali come quelli di Cultura militare ampliarono le fino ad allora scarse sezioni dedicate all'Africa e alle Colonie.

D'altronde la circolare di Bottai andava proprio nella direzione di dare continuità ad una mobilitazione straordinaria che inevitabilmente sarebbe scemata anche nei più solerti rappresentanti del regime. Ad esempio si può prendere il periodico mensile "Lo stenografo" di orientamento esplicitamente fascista fondato nel 1926 che presentava brani per lo studio della materia e la sua attualizzazione. Scorrendone le pagine delle annate dal 1936 al 1938 si può bene percepire il ritmo e il tenore dell'ingresso del tema coloniale tra i materiali antologizzati - ovviamente in linguaggio stenografico - e la rapida diminuzione dopo pochi mesi dalla fine del conflitto. Durante la conquista non c'è numero della rivista che non proponga testi sulla guerra (ma, ancora una volta, poco sull'Africa e sugli africani): in gennaio 1936 viene riportato il discorso di Mussolini alla Camera dei Deputati dell'8 dicembre 1935 e il messaggio della Regina per la giornata della fede; in febbraio l'appello lanciato dall'Italia agli studenti d'Europa; in marzo un discorso di Costanzo Ciano, in aprile un messaggio di Starace e un brano sulla disfatta del Negus; in maggio i discorsi del duce del 5 e 9 maggio; in giugno un brano sull'impero; in estate un brano su Rodolfo Graziani e uno intitolato Vittoria.²⁴⁴ In seguito però il diradarsi degli interventi è notevole, il tema coloniale diviene uno dei tanti aspetti del regime e compare solo sporadicamente; all'inizio del 1937 si ha una nuova intensificazione probabilmente per effetto della circolare di Bottai: in gennaio una lettera di un universitario dalla Somalia e da febbraio per tre numeri un racconto intitolato *Su le orme degli Scipioni*; poi a maggio i ricordi di guerra di *L'amba degli eroi*, per poi sparire però fino a settembre 1938 quando l'Africa riappare con un testo sulla stenografia nell'Impero e a dicembre con il brano revanchista *Come perdemmo Tunisi*.²⁴⁵

Un altro indice per cogliere l'effetto dell'impegno ministeriale per "portare la scuola sul piano dell'Impero" è nella quantità dei materiali prodotti e inviati al Museo didattico di Firenze e tuttora consultabili presso l'Indire. Non si tratta in questo caso di esperienze didattiche "normali", bensì di lavori dovuti all'entusiasmo fascista e allo zelo di maestre e docenti impegnati a ben figurare attraverso di essi, in gran parte prodotti tra il 1935 e il 1940. Eppure in questi lavori si può percepire l'eco di un'atmosfera che in molte scuole produsse la materializzazione didattica dell'idea imperiale. Anche in questi elaborati didattici la parte preponderante consisteva in un'esaltazione e celebrazione della conquista o della superiore civiltà romana. In queste pagine ritroviamo la ripetizione ossessiva dei discorsi del duce, le immagini del re e dei condottieri militari, la celebrazione dei martiri. L'esaltazione della superiore civiltà nazionale e della missione civilizzatrice assunta come motivo etico che giustificava la conquista e la presenza in Africa avviene riportando i proclami della propaganda sulla liberazione degli schiavi, sull'accoglienza entusiastica delle popolazioni, mentre come controcanto veniva mostrata la "barbarie" impersonata dal potere del negus fondato sulla violenza e sul sopruso, sullo schiavismo e sulla crudeltà delle punizioni corporali.

244Ecco nell'ordine gli articoli citati comparsi nella rivista "Lo stenografo": *Mussolini proclama al cospetto del mondo il diritto d'Italia*, X, 1, Gennaio 1936, pp. 3-4; *La giornata della fede. Il messaggio della Regina*, p. 8; Olga Landini, *L'appello lanciato dall'Italia agli studenti d'Europa*, X, 2, Febbraio 1936, pp. 13-14; *Il discorso di Costanzo Ciano*, X, 3, Marzo 1936, pp. 18-19; Il messaggio al Duce del luogotenente generale Starace, X, 4, aprile 1936, p. 26; Rodolfo Finis, *La disfatta dell'armata del Negus*, pp. 29-30; *Lo storico discorso del Duce. La guerra è finita. L'Etiopia è italiana*, X, 5, maggio 1936, pp. 33-34; *Il Duce annunzia all'Italia e al mondo la costituzione dell'Impero Fascista*, p. 36; *L'impero*, X, 6, giugno 1936, pp. 44, 47; *Il maresciallo d'Italia Rodolfo Graziani*, X, 7-8, luglio agosto 1936, pp. 53-54; G. Cortese, *Vittoria*, pp. 52, 55.

245Italo Lombardi, *Somalia (Lettera di un universitario in A.O.)*, XI, 1, pp. 5-6; A. Panzini, *Su le orme degli Scipioni*, I, p. 8; 2, p. 16; 3, p. 24; *L'amba degli eroi (ricordi di guerra)*, XI, 5, maggio 1937, p. 41-42; Leone Sacerdote, *La stenografia nell'Impero*, XII, 9, settembre 1938, p. 61; Attilio Simioni, *Come perdemmo Tunisi*, XII, 12, dicembre 1938.

Tra tali materiali quelli più interessanti sono le corrispondenze, a volte anche con scuole per indigeni, sollecitate dal ministero e poi bruscamente frenate da una circolare del 1937 che, in un clima già fortemente condizionato dalla crescente ossessione “razziale”, intimava ai piccoli corrispondenti di non usare termini come “fratello” o “sorella” nel rivolgersi ai coetanei africani.²⁴⁶

2.2.15 L'azione dell'Istituto coloniale (Ifai)

Anche l'intervento dell'Istituto coloniale, ora Istituto fascista dell'Africa italiana (Ifai), divenne più capillare e contribuì dall'esterno durante ogni anno scolastico a rivitalizzare periodicamente l'attenzione delle scuole sul tema. Infatti si è mostrato come la crescita dell'attenzione alle colonie era stata esponenziale in relazione ad eventi politici particolari (che fossero, in piccolo, la visita di Mussolini in Libia del 1926, oppure, in grande, la guerra di conquista dell'Etiopia); si è inoltre visto che il potere politico che governava la scuola poteva diventare, in relazione a quegli eventi, catalizzatore di ulteriore attenzione interna e riorganizzare i propri programmi tenendo presente le esigenze politiche e i cambiamenti intervenuti nella gerarchia degli interessi nazionali. Ma si è anche mostrato che questa leva non era capace di diffondere queste modificazioni capillarmente ed in profondità nel medio periodo, mentre per favorire una certa continuità dei mutamenti e la loro sedimentazione era utile l'intervento dall'esterno di soggetti associativi quali l'Istituto coloniale e i Guf, cui era attribuita istituzionalmente questa funzione di promozione del tema agita dall'esterno e con modalità extracurricolari.²⁴⁷

Ovviamente l'efficacia di questo intervento catalizzatore aumentava nelle sedi le cui sezioni si dimostravano più forti e strutturate, mentre altre sedi, anche relative a città importanti, queste attività continuavano ad essere sporadiche ancora negli anni dell'impero.²⁴⁸ Può essere utile vedere il prospetto preparato nella riunione di gennaio 1942 dai fiduciari bolognesi con gli organi dell'Ifai con le iniziative progettate per le scuole nel futuro immediato, anche se poi per la particolare contingenza di guerra non tutte furono realizzate e di alcune non è possibile sapere in quale misura trovarono un'attuazione:

- “- Corsi per giovani (divisi nei vari ordini di Scuole) d'accordo con la Gil, Guf e il R. Provveditorato. Scioglimento secondo il testo ufficiale.
- Concorsi per monografia e studi coloniale (con premio della G.I.L.).
- Nella giornata della Tecnica premi a coloro (Scuole o alunni) che espongono lavori (plastici, grafici, ecc.) d'argomento coloniale.
- Diplomi di benemerita ai presidi, professori, o alle Scuole
- Esposizione nelle scuole di carte geografiche ritratti d'africanisti, ritratti di Eroi della guerra per l'Impero.
- Biblioteca della scuola: libri di carattere coloniale.
- Corsi di specializzazione coloniale per diplomati giovani”²⁴⁹

Come si vede il raggio di azione era ampio, andava dai corsi specifici ai concorsi, dall'intervento

²⁴⁶Circolare 26 aprile 1937 del Ministero dell'Educazione Nazionale, in Archivio storico Istituto Comprensivo n. 2 di Imola, Ispett. Scol. della IV circoscr. di Bologna, Carteggio, 1937. Vedi anche il paragrafo 5.3.5. di questa tesi.

²⁴⁷Negli ultimi anni ricerche accurate sui Guf hanno contribuito a sfatare l'idea di essi come palestra di pensiero e luogo di sviluppo di anticonformismo potenzialmente critico verso il regime, sul filone proposto da Rugggero Zangrandi. Come ha scritto Simone Duranti, “I gruppi universitari furono il principale strumento politico-propagandistico del fascismo, e come costola del PNF svolsero un lavoro politico, di indottrinamento delle masse giovanili ortodosso e in linea con le direttrici ideologiche del regime”, Simone Duranti, *Lo spirito gregario. I gruppi universitari fascisti tra politica e propaganda (1930-1949)*, Roma, Donzelli, 2008, p. 32; Sul ruolo dei Guf nella catechizzazione delle masse giovanili vedi anche Luca La Rovere, *Storia dei Guf. Organizzazione, politica e miti della gioventù universitaria fascista 1919-1943*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003

²⁴⁸Dallo spoglio della rivista “Africa italiana” tra dicembre 1938 e il 1943 risultano proposte attività propagandistiche alle scuole o ai giovani iscritti all'associazione nelle seguenti città: Alessandria, Avellino, Bari, Bergamo, Bologna, Cagliari, Catania, Chieti, Cuneo, Ferrara, Firenze, Fiume, Forlì, Gallarate, (VA), Genova, Gorizia, Lecce, Littoria, Livorno, Malnate (VA), Messina, Milano, Monza, Napoli, Padova, Palermo, Perugia, Pesaro, Piacenza, Pisa, Pistoia, Ravenna, Roma, Spadafora (ME), Torino, Tripoli, Urbino, Varese, Venezia, Vercelli, Verona, Viterbo.

²⁴⁹Appunto dattiloscritto riferito alla riunione del 17 gennaio 1942, MR-Bo, f. Ifai, b 6 fasc. *Corrispondenza varia*.

sulle pareti delle aule e nelle dotazioni delle biblioteche fino ai riconoscimenti per i soggetti più zelanti.

Una delle attività che si estesero con maggiore forza, anche perché costituivano quasi un calco dei concorsi Littoriali della cultura per gli universitari, erano i concorsi per temi. Non si affermò un unico modello nazionale come era stato tentato nella prima parte degli anni trenta, ma nelle diverse province i diversi comitati dell'Ifai e dei Guf, a volte anche con la collaborazione della Gil locale, proponevano concorsi che in gran maggioranza avevano la scuola come luogo centrale per lo svolgimento e la selezione delle prove, altre volte chiedevano alla scuola solamente una collaborazione nella diffusione dell'informazione e spostavano il luogo di svolgimento delle prove nelle associazioni giovanili o nello spazio cittadino.²⁵⁰ Anche i gradi scolastici coinvolti variavano, seppure le scuole superiori costituiscono la maggioranza di quelli censiti. Le formule proposte andavano dal testo narrativo (Cuneo 1939, 1942) alla stesura delle impressioni maturate dopo la visione di filmati coloniali (Messina 1940), alla preparazione di elaborati su tema libero coloniale aperti a tutti gli ordini di scuola con la possibilità di presentare anche lavori d'arte e collettivi (come a Milano nelle diverse edizioni dal 1939 al 1943). Nella maggior parte dei casi si trattava però di temi da svolgere in classe e successivamente selezionati scuola per scuola da giurie interne. Scorrendo i titoli di quelli conosciuti si notano alcuni filoni maggioritari, oltre a quelli generici sull'identità imperiale e coloniale del fascismo:²⁵¹ quello geopolitico che chiedeva l'analisi strategica dell'importanza delle colonie come affermazione internazionale dell'Italia e dello Stato fascista,²⁵² quello sull'essenza e sulle caratteristiche particolari della colonizzazione fascista, che nella propaganda veniva presentata come radicalmente diversa da quella delle altre potenze imperiali,²⁵³ quello finalizzato a disciplinare il comportamento dei futuri colonizzatori e colonizzatrici in colonia rispetto alla popolazione locale (tematica molto presente soprattutto nei corsi di preparazione coloniale).²⁵⁴

Anche in questo caso ciò che colpisce è l'assenza dell'Africa e delle sue popolazioni dalle richieste esplicite ed implicite nelle tracce. Non si genera perciò nell'ambito di questi profondi investimenti di attenzione scolastica sull'impero uno sforzo anche indiretto per volgere lo sguardo alla realtà assoggettata, che rimane un'icona sullo sfondo, popoli di cui temere il contatto quando si pensa alla colonizzazione, oppure contenitori inanimati di materie prime, di opportunità economiche più o meno mitiche, di vantaggi strategici geopolitici evidentemente illusori.

Per capire nel dettaglio la prassi organizzativa di coinvolgimento delle scuole da parte dell'Ifai può essere utile riportare il testo della lettera scritta al vicepresidente dell'Ifai di Bologna da Luigi Filippo De Magistris, presidente dell'Ifai milanese e già autore del libro sulle colonie introdotto

250

251Varese 1941: "Funzioni ed avvenire imperiale e coloniale dell'Italia Fascista"; Littoria 1940: "La missione dell'Italia nel mondo", "L'imperialismo nei suoi scopi e nelle sue concrete realizzazioni".

252Ravenna 1940: "Versaglia e le Colonie" e "Il Mediterraneo chiave dell'Africa"; Torino 1940: "Torino 1940 "Dopo la conquista dell'Impero la politica di colonizzazione fascista si è sviluppata in modo da renderlo in breve autosufficiente in pace ed in guerra; cosicché ora le sue forze armate hanno non solo sventato il tentativo inglese di isolamento, ma sono anzi passate vittoriosamente alla controffensiva in tutti i settori"; Alessandria 1941: "L'Africa Orientale Italiana come base di relazioni e di scambi interafricani e di espansione politica ed economica verso i paesi del medio e dell'estremo oriente"; Viterbo 1941: "Le colonie come fattori strategici, economici, spirituali delle nuove comunità europee: l'Italia e le sue colonie"; Torino 1942: "Aspetti geopolitici del Mediterraneo nei riguardi dell'Italia";

253Ravenna 1940: "I quattro tempi della valorizzazione dell'Impero nel concetto del Duce (Discorso alla prima riunione del Consiglio generale delle Consulte Corporative per l'Africa Italiana tenutosi a Roma il 18 gennaio XVIII)"; Ferrara 1940: "Caratteri peculiari della colonizzazione fascista"; Alessandria 1941: "L'espansionismo coloniale italiano, come manifestazione spontanea della vitalità di un popolo sano e fecondo, non si esaurisce nelle forme di un dominio per sfruttamenti esclusivamente economici, ma si eleva nell'apporto di una civiltà redentrice e miglioratrice di costumi e di vita", "Il principio di una pretesa civiltà universale è stato il salvacondotto della colonizzazione moderna. La stessa base morale deve avere il principio della revisione coloniale per una più equa ripartizione a favore di quelle potenze il cui suolo è povero di materie prime e l'incremento demografico costante".

254Ravenna 1940: "La razza e l'Impero", "Il partito per la donna in Colonia", "L'uomo e la donna italiana in Africa".

come libro di Stato nel 1936 per la quinta classe elementare. Nella missiva De Magistris spiega il meccanismo organizzativo dei concorsi già rodati di Milano (dal 1939) ai bolognesi in procinto di organizzarne una prima edizione locale:

“L'organizzazione è semplicissima: d'inteso con il R. Provveditore, nostro consigliere, ogni scuola, tramite il preside o direttore, nomina un fiduciario coloniale scelto fra il personale insegnante. Costui organizza la propaganda per le iscrizioni e di carattere culturale. Sin dall'inizio dell'anno scolastico ogni preside o direttore invita i propri insegnanti a far svolgere lezioni o conferenze di speciale carattere coloniale. Subito dopo vengono invitati gli allievi a svolgere un tema su argomento di libera scelta, in ore non scolastiche. Alla fine di marzo il Concorso è chiuso. Ogni scuola fa una cernita dei lavori preparati. In ogni scuola la commissione interna sceglie il compito migliore per ogni gruppo di classi parallele. Quindi manda a noi i lavori così scelti. Una Commissione di secondo grado, nominata dal Provveditore, sceglie il lavoro migliore per ogni specie e grado di scuole e istituti. Contemporaneamente procede la propaganda per la raccolta dei premi, interessando banche, industriali, commercianti, gerarchi e singoli benefattori”²⁵⁵

I bolognesi poi scelsero poi una modalità più rigida in cui la partecipazione degli studenti (ma solo delle scuole secondarie) era obbligatoria e i temi venivano svolti a scuola, ma sempre avvalendosi del potere di cui disponevano sui provveditori - e a catena gerarchica, su presidi e docenti - che erano tenuti ad appoggiare le iniziative e a collaborare alla propaganda.

Oltre ai concorsi coloniali si è visto che continuavano ad essere praticate attività classiche, come le conferenze, cui però ora veniva spesso data una struttura più ampia e articolata in serie o nei “corsi coloniali” per giovani e per piccole italiane. Nell'ambito di questi corsi temi potevano farsi più approfonditi e uscire - almeno nei propositi - dalla mera trasmissione propagandistica dei temi. Scorrendo l'elenco delle 26 lezioni di “cultura coloniale” conservato in archivio (presumibilmente relativo al 1943) si nota accanto alla presenza dei temi classici della propaganda fascista (storia coloniale iniziata a partire da Crispi, la storia italiana delle isole dell'Egeo, le rivendicazioni su Tunisi, l'esaltazione della campagna del 1935-36) altri elementi già ben presenti nell'ideologia coloniale liberale e sottolineati dal fascismo (l'esaltazione delle vestigia dell'antica Roma, la celebrazione dei pionieri italiani e dei missionari, la rivendicazione del Mediterraneo come spazio vitale italiano) e altri temi ancora che da una parte aprivano, potenzialmente, ad una conoscenza non solamente stereotipata e propagandistica (storia, geografia ed etnografia delle diverse colonie) e altre ancora centrate sull'identità demografico-medica delle popolazioni indigene e del rapporto con esse, a partire dai dettami del razzismo di Stato (l'immane lezione su “il problema della razza”, ma anche “le razze indigene in A.O.I. e le loro religioni”, “igiene coloniale”, “malattie e morbi infettivi in Africa”, “il ruolo della donna italiana in Africa”).

Questi cicli di conferenze, e a maggior ragione i corsi precoloniali indirizzati agli studenti e alle studentesse propongono approfondimenti che spesso si spingono oltre il perimetro della propaganda, dovendo per forza nutrirsi anche di elementi di realtà pur stravolta per via del unto di vista di chi la proponeva. Gli iscritti, potenziali coloni delle ipotetiche future ondate migratorie, avevano cioè bisogno anche di elementi di conoscenza del territorio e delle popolazioni, di semplici informazioni sulle religioni, le lingue, i territori in cui sarebbero andati. Anche la propaganda dell'Ifai, nella articolazione giovanile più strutturata, non può fare a meno di dati di realtà, anche se i principi razzisti e l'ideologia del dominio costituiscono il quadro fortemente deviato attraverso cui questi dati di realtà vengono trasmessi.

Tra gli strumenti utilizzati per la propaganda scolastica conferma uno spazio centrale la cinematografia; l'Ifai infatti aveva ottenuto da tempo la disponibilità, ai fini della propaganda, dei documentari prodotti dall'Istituto Luce che poteva proporre alle scuole. Dal catalogo dell'Agenzia di Bologna, probabilmente del 1940, risultano una trentina di titoli a carattere coloniale, in gran parte ancora centrati sulla conquista armata, in misura minore centrati sui grandi momenti celebrativi (5 e 9 maggio 1936, il primo annale dell'impero, il duce in Libia), in misura ancora minore ad illustrare i

²⁵⁵Lettera di Luigi Filippo De Magistris a Alberto Zanetti, 21 aprile 1942, MR-Bo, f. Ifai, b 6 fasc. *Corrispondenza varia*.

territori di nuova appartenenza (brevi illustrazioni dei diversi governi in cui era stata suddivisa l'Africa Orientale Italiana). La popolazione locale appare - sulla base dei titoli e delle brevi sintesi di contenuto - come popolazione indigena assistita dai sanitari italiani durante la conquista,²⁵⁶ oppure nei ruoli classici contrapposti di soldati agli ordini degli italiani: *Al fronte somalo con i 'Dubat'*, e di nemici: “nera barbarie di ieri” incalzata senza tregua dalle armi italiane. La trasformazione del territorio sembra pienamente simboleggiata nei quindici minuti di *Strade romane in terre d'oltremare*, così sintetizzato nel catalogo: “La trasformazione, con un salto di 1000 anni, di quelle selvagge contrade. Il Legionario Italiano e Fascista è pur sempre il Cincinnato dei tempi dell'antica Roma”.²⁵⁷ Il fascino del cinema doveva comunque essere particolarmente efficace nelle scuole del tempo; ne dà una conferma il preside del Liceo Galvani di Bologna che sceglie quei mezzi di propaganda convinto che “lasceranno nell'animo degli alunni un'impronta indelebile” e che dopo le proiezioni segnala l'aumento delle iscrizioni all'Istituto.²⁵⁸

Infine si segnalano la crescita numerica di corsi di preparazione coloniale indirizzati sia agli insegnanti elementari sia ai candidati ai concorsi magistrali, fornendo quindi una cultura coloniale strutturata secondo le direttrici del regime ai docenti in servizio e a quelli in formazione e sottolineando che la conoscenza del tema era divenuta un elemento imprescindibile nella cultura dell'insegnante.²⁵⁹

Questa crescita di attività dell'Ifai fu certamente dovuta anche all'esplicito appoggio ricevuto dal Ministero dell'Educazione nazionale. Infatti con circolari del ministero del 1939 e 1940 ai provveditori e presidi era stato raccomandato di appoggiare le iniziative dell'Ifai e un'ulteriore circolare del 1940 sui rapporti tra scuola e Gil aveva individuato l'Ifai tra gli istituti ammessi in via eccezionale a fare opera di propaganda nelle scuole.²⁶⁰ La sezione di Bologna in particolare in questi anni aveva cooptato il Provveditore e i presidi tra i referenti dell'Istituto, Quindi aveva chiesto ad ogni preside la nomina di un fiduciario tra i docenti e di uno tra gli studenti che si occupassero internamente alle scuole di organizzare le iniziative, di sollecitare e raccogliere le quote di tesseramento e di distribuire i materiali cui il tesseramento dava diritto: distintivo e *Vademecum Africano*. In particolare il pioniere, cioè il fiduciario studentesco di classe, nei propositi dell'Ifai doveva essere scelto fra il più attivo e diligente degli alunni e aveva il compito di “realizzare e rendere nota tra gli alunni ogni iniziativa della nostra Sezione”.²⁶¹ Per quanto riguarda l'attivismo dei docenti e presidi, dalle carte bolognesi emerge una situazione molto differenziata da scuola a scuola. Alcune scuole, come l'Istituto magistrale Laura Bassi, il tecnico commerciale Marconi, il liceo-ginnasio Galvani e altri vengono plauditi per i tesseramento totalitari o quasi, facendo arrivare il totale nel giugno 1941 a 696 tesserati e nel 1942 a 2902 (superando i circa 2500 iscritti Gil).²⁶² Ma

256Il film *Uno degli aspetti dell'avanzata italiana in A.O.*, descritto come “L'assistenza sanitaria alle popolazioni indigene”, Istituto Nazionale Luce, [Catalogo 1940], MR-Bo, f. Ifai, b 6 fasc. 1, Sfasc. anno XVIII; il documentario è di 10 minuti, probabilmente un'idea del contenuto può essere tratta dal cinegiornale luce conservato nell'Archivio Luce B0888 del 20 maggio 1936 intitolato *L'assistenza sanitaria italiana agli indigeni*. Sulle immagini di grandi gruppi di indigeni in fila per sottoporsi a visite e profilassi sanitarie, la voce narrante sottolinea la superiore civiltà scientifica italiana, “benedetta” dagli indigeni: i “nostri sanitari, che curano con sistemi tanto diversi e più efficaci della primitiva e spesso dannosa medicina etiopica”.

257Istituto Nazionale Luce, [Catalogo 1940], cit.

258Lettera Enzo Chiorboli, preside del Liceo-Ginnasio Galvani di Bologna a presidente Ifai Bologna, 13 febbraio 1939 e 5 giugno 1939, MR-Bo, f. Ifai, b 6 fasc. 1, Sfasc. anno XVIII.

259E' così a Catania dal 1937 annualmente fino al 1942 (44 idonei nel 1949, 118 nel 1941), a Genova nel 1938 (140 iscritti), a Cagliari nel 1941; “Africa italiana”, nn. 12/1938; 1/1939, 9/1939; 10/1039; 9/1940; 7/1941; 8-9/1941; 8-9-19/1942.

260Circolari n. 16385 del 23 gennaio 1939, n. 24747 dell'8 febbraio 1940 e circolare 9 giugno 1940, nonché una nuova circolare n. 42314 del 12 febbraio 1942.

261Lettera Ifai Bologna a presidi e fiduciari delle scuole, 15 aprile 1942, MR-Bo, f. Ifai, b 6 fasc. 1, Sfasc. anno XVIII; tra i fiduciari nominati si ritrova, studente all'istituto magistrale Albini, anche il futuro critico letterario Ezio Raimondi (Lettera del preside dell'Ist Magistrale Albini al presidente Ifai Aldo Andreoli, 1 marzo 1939, MR-Bo, f. Ifai, b 6 fasc. 1, Sfasc. anno XVIII-XIX.

262Tabella statistica delle associazioni scolastiche, 8 giugno 1942, e lettera di Alberto Zanetti (vice presidente Ifai

dietro questa contabilità positiva emergono anche segnali di stanchezza e attestazioni di autonomia della scuola rispetto alle richieste dell'Istituto. Ad esempio, in relazione ai fiduciari poco attivi, l'Ifai scrive con durezza ai presidi, chiedendo la sostituzione e sottintendendo una disapprovazione che richiede l'intervento del rapporto gerarchico, ma non sempre la risposta è riverente; è il caso della professoressa di lettere Gina Forlai Carli dell'Istituto professionale Fioravanti che aveva chiarito per lettera che “soprattutto, come ebbi già ad accennare l'anno scorso, i nostri alunni sono in condizioni miserrime, e a poche settimane dalla chiusura delle scuole non possono più dare nulla, avendo già dato per la Dante, Croce Rossa, Lega Nazionale e molto per i nostri soldati” concludendo che avrebbe fatto propaganda generica ma non avrebbe raccolto tessere. Sicuramente pesano il primo anno di guerra, la tipologia di studenti e, come bene chiarisce la docente, la situazione di affollamento propagandistico che ormai si era manifestato in pieno nella quotidianità della scuola fascista.²⁶³ A seguito di questa spiegazione Aldo Andreoli, presidente dell'Ifai, scrive seccamente al preside chiedendo la sostituzione della fiduciaria “che - a quanto ci è dato comprendere - non vuole interessarsi di tale attività fascista”, ma il preside del Fioravanti risponde difendendo la docente e le sue motivazioni didattiche del parziale disimpegno nella propaganda.²⁶⁴

Infine un rapido sguardo ai *Vademecum africani*, i due volumi stampati nel 1942 e 1943 per conto dell'Ifai da distribuire ai giovani tesserati nella scuola e nella Gil.²⁶⁵ La cura dei testi era dovuta a Aldo Andreoli, Mario Dorato, Angelo Vittorio Pellegrineschi e Ugo Marchetti nel primo volume mentre nel secondo solamente ai primi tre autori. Il tipo di diffusione scolastica in una fase di forte propaganda nelle scuole dell'Ifai fece sì che il volume venisse stampato in un numero alto di copie, 60.000 in tre edizioni del primo volume, 100 mila il secondo;²⁶⁶ l'affermazione sembra credibile, anche se forse le copie del secondo volume difficilmente riuscirono ad essere distribuite tutte viste le contingenze della primavera-estate del 1943. Proprio da queste tirature si evince che il vademecum fu probabilmente molto sfogliato e qualche volta anche copiato dagli studenti in contingenze scolastiche o di concorso. La struttura del primo volume è ancora quella classica sulla storia del colonialismo italiano. Da Roma antica, passando per le repubbliche marinare e gli esploratori “italiani” del tardo medio evo, ripercorre brevemente la storia dell'espansionismo inglese e francese dell'Ottocento per affiancarvi l'analisi di quello italiano, particolarmente accurata, che mette in evidenza gli antichi pretesti (esplorazioni, presenze di migranti italiani) per nuove rivendicazioni espansioniste (collegate evidentemente alle speranze di ottenere con la presente guerra altri territori - Tunisia, uno sbocco sull'Atlantico nel Golfo di Guinea, il Sudan - oltre a riconquistare quelli appena perduti). Alla base di queste rivendicazioni sta l'idea dell' “Eurafrica”, cioè dell'Africa come “immensa propaggine dell'Europa”, che spiegherebbe “interessamento dei

Bologna) a presidi e fiduciari, 15 aprile 1942, MR-Bo, f. Ifai, b 6 fasc. *Corrispondenza varia*. Si aggiunge che in una circolare dell'Ifai nazionale firmata da Andreoli e datata 20 dicembre 1941 (MR-Bo, f. Ifai, b 3 fasc. 3) viene fornita questa progressione di affiliazioni all'Istituto: anno XIII: 3669; XIV: 5593; XV: 9592; XVI: 15218; XVII: 16304; XVIII: 22128; XIX: 27526; dai dati parziali iniziali dell'anno XX (1942) che vengono forniti scorporati si deduce che si stava verificando più del raddoppio dei dati dell'anno precedente, in massima parte dovuto ai tesseramenti “cat. spc.” a 5 lire, cioè quelli degli studenti Gil (che, parzialmente, passavano da 1140 a 5246); sembra cioè di capire che la crescita esponenziale dei tesseramenti all'Ifai sia stata l'effetto dell'investimento organizzativo sulla propaganda nelle scuole, appoggiato dalle circolari di Bottai e decollato nelle sedi in cui il comitato locale aveva una strutturazione efficiente.

263 Il preside del Liceo Minghetti in una lettera all'Ifai di Bologna del 3 aprile 1943 segnala, a parziale scusante del calo degli iscritti, che quell'anno “fra gli alunni si sono fatte ben 12 sottoscrizioni”, MR-Bo, f. Ifai, b 7 fasc. 5, Sfasc. Minghetti.

264 Lettera di Gina Forlai Carli a Gaetano Arfelli, 6 aprile 1941; lettera di Aldo Andreoli (Ifai) a Gaetano Cuomo (preside Fioravanti), [sd]; lettera di Gaetano Cuomo a Aldo Andreoli, 9 aprile 1941, MR-Bo, f. Ifai, b 6 fasc. 1, Sfasc. anno XVIII.

265 Istituto fascista dell'Africa italiana, *Vademecum africano*, volume primo, 3a ed., Milano, tip. Turati Lombardi e C., XX (1942). Istituto fascista Africa italiana, *Vademecum africano*, volume secondo, Milano, tip. Turati Lombardi e C., XXI (1943).

266 *Vademecum 2*, cit., p. 3.

popoli europei per l'Africa e giustifica il diritto di colonizzarla oltre che di possederla".²⁶⁷ Si tratta della versione nazionale del *Lebensraum* tedesco, dello "spazio vitale" per l'espansione nazionale: "la funzione dell'Africa nei rapporti dell'Europa è, e più sarà in avvenire, quella di grande mercato rifornitore di materie destinate al consumo delle genti europee".²⁶⁸ E' in quest'ottica che vengono analizzate le risorse economiche di tutto il continente, non solo delle colonie possedute all'inizio della guerra (il titolo significativo di un paragrafo è "cosa ci può dare l'agricoltura"). L'ottica esplicita è quindi di sfruttamento economico, o, con altri termini, di "valorizzazione". Nella descrizione delle risorse presenti nelle colonie italiane non viene nascosta la minore presenza di risorse rispetto a molti altri territori, anche se poi nella scelta delle immagini si può trovare un'immagine tripartita del deserto dove si passa dalla desolazione delle sabbie all'immagine delle dune imbrigliate con arbusti e infine ad un campo pieno di messi lussureggianti.²⁶⁹

L'analisi delle popolazioni avviene sulla base di un'ottica "demografico-razziale", anche qui ben sintetizzata dal titolo del paragrafo: "quantità e qualità della popolazione" e dall'incipit: "Grosso modo' si può affermare che sue sono le razze che si dividono la maggior parte dell'Africa: la *bianca* e la *nera*", aggiungendo poco dopo che, in riferimento ai "Bianchi" "qui si parla degli indigeni, non dei nostri coloni", cioè che la comune appartenenza alla "razza bianca" non comporta eguaglianza nella scala "razziale". Che la mescolanza del "sangue" sia il criterio principale nella descrizione si evince bene da molti passaggi, come questo: "la massa della popolazione d'Etiopia è essenzialmente camita, ma con caratteri antropologici che derivano dalla mescolanza con un substrato negro preesistente".²⁷⁰ Anche la citazione di Angelo Piccioli inclusa nella pagina, riferita all'abbigliamento e alle acconciature dei tuareg, richiama una sensibilità diffusa in quel periodo che era ormai divenuta stile di osservazione e di scrittura: "Questi costumi, queste invariabili acconciature datano da sì lungo tempo che sembran quasi un attributo naturale e caratteristico della specie, qualche cosa come la zona di fuoco sotto il velluto delle ali in certe farfalle...".

Dall'identità razziale derivano i rapporti gerarchici tra le popolazioni:

"Come vivono tutte queste genti? Non è facile specificare esattamente. Gli europei monopolizzano, tuttavia, quasi ovunque le funzioni direttive sia nel governo dei territori, sia nelle grandi aziende commerciali, agricole e commerciali, e sia anche nelle altre attività artigiane e professionali specialmente. Che così avvenga non v'è bisogno di spiegare, data la superiorità della razza bianca sulle altre".²⁷¹

anche se poi aggiunge che in alcune regioni gli europei si dedicano a lavori più pesanti, nelle esperienze di colonizzazione demografica, pur senza modificare i termini del rapporto gerarchico "razziale". Oltre a ciò, per dissipare ogni dubbio, si aggiunge la citazione di Lidio Cipriani nel paragrafo dedicato alla descrizione delle popolazioni indigene dell'A.O.I.:

"Per noi Italiani è fissato ormai in maniera inequivocabile l'atteggiamento da assumere verso le razze di colore in Africa. Esso si ispira alla convinzione che una inferiorità irriducibile legata a cause biologiche e quindi trasmissibile nelle generazioni, contraddistingue coteste razze rispetto ai Bianchi. Da ciò la necessità di evitare miscugli di sangue oltre al dovere per noi di una considerazione appropriata dell'accennata inferiorità, le cui manifestazioni hanno importanza specialmente nel campo psichico".²⁷²

Il *Vademecum 2* è invece tutto concentrato sulle ragioni del conflitto mondiale, presentato come "lotta rivoluzionaria e fascista del sangue contro l'oro". Le declinazioni africane di queste cause starebbero nell'ingiusta ripartizione delle colonie e quindi nel diritto di Italia e Germania ad assicurarsi una libertà economica attraverso possedimenti maggiori e del dritto italiano ad

267 *Vademecum 1*, cit., pp. 75-76.

268 Ivi, p. 88.

269 Ivi, p. 118.

270 Ivi, p. 84.

271 Ivi, p. 86.

272 Ivi, p. 112.

“eliminare gli intrusi dal mare nostrum”. L’Africa ormai non è più se non spazio geopolitico ed economico. Nella lista delle ambizioni sono presenti la Tunisia, il sud libico oltre il Sahara fino ad uno sbocco nel golfo di Guinea, il Sudan, per unire l’Etiopia alla Libia, nonché Gibuti e il Somaliland britannico. Come viene ricordato, gli spazi geografici toccati nelle loro esplorazioni ottocentesche da Pellegrino Matteucci e Antonio Cecchi.²⁷³

²⁷³*Vademecum 2*, cit., pp. 70-74.

3. I tracciati didattici

3.1. Il curriculum “razziale” in geografia

3.1.1. Le varietà umane nella scuola della prima metà dell'Ottocento: il *Giannetto*

Potremmo definire *Giannetto* di Luigi Alessandro Parravicini come un grande classico della scuola primaria dell'Ottocento: il manuale “ad uso de' fanciulli e del popolo”, allo stesso tempo testo di lettura, sussidiario delle discipline e raccolta di precetti morali, che inaugurò un modello di grande successo. Vincitore del premio bandito nel 1835 dalla “Società formata in Firenze per la diffusione del metodo di reciproco insegnamento”, il *Giannetto* fu ristampato, con e senza autorizzazione dell'autore, decine di volte per tutto il secolo.²⁷⁴

Il suo successo, la sua diffusione per tutta la seconda metà del secolo e le imitazioni che ispirò negli altri autori di volumi per la scuola sono ottimi indizi di quanto fosse divenuto rappresentativo dello spirito del tempo all'interno del mondo di educatori, teorici e maestri della scuola primaria. Indagando sull'immagine dell'Altro e dell'Altrove circolante e viva nella scuola dell'epoca, partire dal *Giannetto* significa avere immediatamente sotto gli occhi una prima versione sufficientemente popolare del tema da prendere come esemplificativa di un percorso didattico tra i più diffusi. Si tratta di un'immagine ottocentesca che è anteriore ad una serie di grandi mutamenti e dibattiti avvenuti tra gli anni quaranta e gli anni settanta, dagli studi sull'evoluzione a molte teorizzazioni sulle “razze” umane; proprio per questo però può essere preso come esemplificativo dello stato dell'argomento alla vigilia di grandi trasformazioni e dell'affermazione del positivismo. Come appaiono, come vengono presentate l'Africa e gli altri continenti, nonché le loro popolazioni, nelle pagine di questo *best sellers* dell'insegnamento elementare?

Partiamo da una delle prime edizioni.²⁷⁵ La sezione geografica viene dichiarata tributaria, almeno nelle cifre, dell'opera di Adriano Balbi.²⁷⁶ La sintetica illustrazione dei cinque continenti contiene, tra i dati di contenuto e le nozioni, alcuni elementi finalizzati a comunicare al giovane lettore l'esistenza di una chiara gerarchia di “civiltà” tra le diverse popolazioni della terra e tra i diversi continenti (o parti di essi):

“L'Europa è la meno vasta tra le cinque parti del mondo: ma è la più incivilita, quindi la più potente, e la più popolata in confronto alla sua estensione. [...]

L'Asia è la culla del genere umano [...]

L'Africa è la più calda tra le cinque parti del mondo. Il centro dell'Africa è tuttora abitato da popoli barbari, che per lo più son neri. [...]

L'America [...] Le sue coste sono in molti luoghi popolati da nazioni culte: nell'interno vi sono ancora delle tribù selvagge. [...]

L'Oceania è la parte del mondo meno incivilita”.²⁷⁷

274Su Parravicini (1799-1880) vedi Marino Berengo, Appunti su Luigi Alessandro Parravicini. *La metodica austriaca della Restaurazione*, in A. Mastrocinque (a cura di), *Omaggio a Piero Treves*, Antenore, Padova 1983, pp. 1 – 17.

275Luigi Alessandro Parravicini, *Giannetto. Opera che ottenne il premio promesso dalla società formata in Firenze per la diffusione del metodo di reciproco insegnamento all'autore del piu' bel libro di lettura morale ad uso de' fanciulli*, Venezia, Passeri Brigadin, 1843, p. 95.

276Adriano Balbi, 1882-1948, geografo e statistico veneziano, autore di vari volumi tra cui *Abregé de géographie* (1833), in cui era compendiata la scienza geografica dei suoi tempi che fu più volte ristampato e adottato come libro di testo nelle università francesi; cfr. la voce Adriano Balbi nel *Dizionario Biografico degli Italiani - Volume 5* (1963) a cura di Mario Gliozzi.

277L. A. Parravicini, *Giannetto...cit*, Venezia, 1843, pp. 95-96. Nell'edizione stampata a Napoli nel 1842, la relazione tra civiltà europea e potenza e quantità di popolazione non è causale, ma gli elementi vengono semplicemente giustapposti: “è la più incivilita, la più potente, e la più popolata in confronto alla sua estensione”, Luigi Alessandro

La classifica che se ne inferisce è trasparente: l'Europa è il centro della civiltà umana. In passato culla della civiltà è stata l'Asia, ma attualmente il testimone è nelle mani dell'Europa che irradia e diffonde civiltà. Nelle coste del continente americano la cultura europea portata dai coloni è già arrivata, mentre l'interno dell'America e il centro dell'Africa sono ancora selvaggi e barbari. Ancora meno incivilito è l'ultimo continente scoperto dagli europei: l'Oceania. In aggiunta si segnala specificamente per gli abitanti dell'Africa una caratteristica che viene invece ritenuta superflua per le altre popolazioni menzionate solamente con il luogo di insediamento, e cioè il colore della pelle: "son neri".

Proseguendo nella lettura di questo secondo tomo, più oltre sono trattate in apposito paragrafo le *Principali varietà degli uomini*. Esclusa la suddivisione dei popoli sulla base della statura, l'attenzione dell'autore si appunta su altri aspetti:

"Principali varietà degli uomini"

Non tutti gli uomini per altro hanno lo stesso colore, né le parti del volto egualmente formate, né la medesima capigliatura. In tre principali varietà soglionsi distinguere gli uomini a norma della configurazione loro; le quali pigliano il nome da' luoghi ove abitano, o da cui traggono origine.

La varietà degli uomini, alla quale apparteniamo noi, si chiama Europea o Caucasica. Essa dimora principalmente in Europa ed in Asia. La pelle di questa prima varietà d'uomini è bianca. Le loro guance si coloriscono per lo più di un bell'incarnato che par di rosa: i capelli variano dal nero al biondo, al castagno, al rossiccio; gli occhi sono celesti in alcuni, in altri sono castagni, ovvero bruni, od anche affatto neri: il viso è ovale, non molto piatto: la fronte è d'alto in basso un po' ricurva, indi s'appiana presso al sopracciglio: la canna del naso è stretta, ben rilevata e spesso aquilina; le labbra sono poco sporgenti, e l'inferiore è più rotondo e poco più grosso del superiore: i denti s'impiantano dritti nelle mascelle; il mento è pieno e oblungo. Gli uomini adulti son muscolosi, nerboruti, svelti e le donne sono avvenenti pe' tratti graziosi e per le forme tondeggianti. Questa varietà è la meglio formata; perciò è più bella, più forte, più industriosa di tutte.

La seconda varietà d'uomini è chiamata *Mongolica*, perché deriva tutta in origine da un paese dell'Asia appellato Mongolia. I Mongoli abitano la China e il Giappone; son di un colore somigliante a quello delle melarance secche. Hanno i capelli neri, corti, sottili ed irsuti. La faccia loro è larga, piatta e quasi quadra, se non che i pomelli delle gote sporgono molto in fuori. I Mongoli hanno gli occhi grandi, ma stretti e lunghi e collocati un poco obliquamente.

La terza varietà d'uomini è l'*Etiopica*. Sono essi originari dell'Etiopia, terra caldissima posta nel bel mezzo della parte di mondo chiamata Africa. Uomini, donne e fanciulli hanno tutti la pelle più o meno nera e untuosa; quindi son nominati *Negri* o *Mori*. I loro capelli sono corti, lucidi, crespi, elastici come lana; non diminuiscono in numero a poco a poco, discendendo verso il collo, ma finiscono mozzati a foggia di parrucca. Le ciglia degli Etiopi sono più inarcate e più folte, che non quelle dell'altre varietà d'uomini. La loro faccia è sporgente a guisa di muso; bassa ne è la fronte; le labbra sono grosse e più rovesciate in fuori delle nostre. I denti superiori degli Etiopi non discendono dritti come gli abbiamo noi, ma si dirigono in fuori. Hanno il naso carnoso, il globo dell'occhio assai sporgente e più grosso del nostro. Quasi tutti gli abitanti dell'Africa e dell'Oceania sono *etiopi*. Le altre specie d'uomini, differenti fra loro nel colore della pelle o nella forma delle membra, non sono che varietà delle tre sunnominate, che sono perciò le principali²⁷⁸

Parravicini quindi non usa ancora il termine "razza", ma parla di "varietà di uomini". Sceglie di indicarne tre, che designa come "principali" e che indica con il nome della zona geografica cui fanno riferimento: Europea o Caucasica, Mongolica e Etiopica. In realtà riferendosi alla terza varietà aggiunge che questi uomini sono nominati anche "Negri o Mori", sottolineando quindi che il colore della pelle nel definire questa varietà d'uomini ha una importanza maggiore che negli altri casi.

La descrizione delle tre "varietà" è in gran parte di tipo somatico. Solo in un passaggio riferito al termine della descrizione dell'uomo europeo Parravicini chiarisce che, al di là della comparabilità somatica dei diversi tipi d'uomini, l'uomo europeo vale di gran lunga di più di tutti gli altri. Parla di "varietà meglio formata" facendo intuire quindi che le note descrittive che ha appena elencato compongono la forma d'uomo migliore; questa superiorità nella forma si precisa in termini di

Parravicini, *Giannetto. Opera...*, Napoli, Giuseppe d'Ambra Libraio, 1842.
278L. A. Parravicini, *Giannetto...cit*, Venezia, 1843, pp. 101-103.

bellezza, di forza, di propensione al lavoro. Non si tratta ancora di intelligenza o di etica, quanto di estetica e di laboriosità, nonché di vigore fisico.

Questa gerarchia quindi viene dichiarata e si riverbera indirettamente sui tratti somatici di tutte le varietà d'uomini; infatti se la varietà europea è la più bella, le sue forme degli occhi, della bocca ecc. non possono che essere esteticamente superiori di quelle delle altre varietà. Questa gerarchia indiretta diviene esplicita in alcuni passaggi che implicano un linguaggio metaforico: il passaggio riferito al colore delle guance degli europei (“le loro guance si coloriscono per lo più di un bell'incarnato che par di rosa”) qualifica il tutto con l'aggettivo “bello” e attiva la metafora del fiore tributario di una tradizione di bellezza anche letteraria; la similitudine con le “melarance secche” della varietà mongolica è già meno elevata, mentre i termini scelti per la variante etiopica (“hanno tutti la pelle più o meno nera e untuosa”) sono indiscutibilmente svalutanti. Infine emerge chiaramente la similitudine fatta tra varietà etiopica e animali, implicita ma inequivocabile nell'affermazione sulla forma del viso: “la loro faccia è sporgente a guisa di muso”.²⁷⁹

Dopo questa descrizione somatica è la volta del paragrafo che analizza la “Differenza dei popoli per rapporto ai costumi e alle cognizioni”:

“Non solamente gli uomini diversificano per la figura, o pel colore del corpo. Si distinguono anche gli uni dagli altri per le cognizioni e pe' costumi, cioè per la diversa maniera in cui vivono. V'hanno tuttora in Africa, in Asia, in America, nell'Oceania, terre lontane da noi, assai famiglie ed uomini, che campano così grossolanamente come vissero i primi uomini, che furono al mondo. Coloro non vestono panni; al più si cingono alcuna fronda o un cencio in fondo al ventre: ove però il freddo è rigoroso, coprono la nudità colle pelli velose delle fiere scorticate. Alcuni di questi abitano le grotte o stanno sotterra, come le bestie: altri dimorano in meschine capanne fatte con pali e vimini intonacate col fango. Si nutrono di quanto il suolo naturalmente produce; vanno alla caccia o alla pesca, e mangiano quegli animali, che di mano in mano acchiappano ed uccidono. Non seminano, non esercitano arte alcuna: sono rozzi e feroci, vivono per lo più in famiglie isolate e sparse nelle selve; insomma sono *selvaggi*. Alcune popolazioni fra gli Americani, i Malesi, gli Etiopi vivono a questo modo, senza essere legati in amichevole società, senza darsi alcun pensiero dell'avvenire. Quindi non hanno il beneficio delle scuole e dell'educazione: crescono ignoranti e brutali a segno, che talvolta si mangiano gli uni cogli altri.

Altri popoli vanno, tutta la vita, errando; conducendo le greggi di terra in terra. Questi si alimentano col latte e colle carni delle mandre, coi frutti e coi grani, che offre il terreno incolto, per cui passano. Portano seco delle tende che piantano in mezzo agli ubertosi pascoli, e sotto alle quali si riparano alla rinfusa padre, madre, figlioli e servi. [...] Questi popoli di pastori vaganti chiamansi *nomadi*. [...] Colla lana delle pecore intessono le proprie vesti e coperte; colle pelli delle bestie si fanno le tende; quindi sono meno rozzi e brutali de' selvaggi. Così vissero a tempi antichi Abramo, Giacobbe e gli altri patriarchi di cui narra la storia sacra: così vivono tutto di i Calmucchi, i Tartari o Tataari e alcune tribù della varietà Mongolica.

Altri popoli traggono i frutti, le radici, i grani pel nutrimento loro dalla coltivazione delle terre, cioè dall'agricoltura; perciò sono detti agricoltori. La necessità di lavorare un campo o una vigna, di seminare e di raccogliere biade, frutti o civaie, indusse le famiglie a fermar dimora in mezzo ai luoghi coltivati. Ivi a poco a poco costruirono i propri tuguri vicini gli uni agli altri; e ciò per soccorrersi nelle alluvioni, negli incendi, negli assalti delle fiere e in simili disgrazie. Le popolazioni agricole stanziano in case fornite con qualche mobile grossolano, usano accette, zappe, vanghe, aratri e altri istrumenti, in cui il ferro s'incasta nel legno o viceversa. Sono più industrie, hanno costumi più dolci de' nomadi e un grado maggiore di civiltà.

Se in un popolo il maggior numero delle famiglie coltiva le terre, molti altri uomini esercitano i mestieri e le arti, e i più ingegnosi fra loro si applicano alle Scienze; questo popolo si chiama *incivilito*, o *civilizzato*. I popoli inciviliti vivono raccolti in villaggi, borghi o città in cui tutto procede in bell'ordine; perché ognuno attende a' fatti suoi, e tutti obbediscono al principe, alle leggi, ai magistrati. Le persone civili trattano cortesemente le une verso alle altre, e si compiacciono di prestarsi ogni maniera di servizi: si stimano, si rispettano, s'amano a vicenda. [...] A questo modo campano quasi tutti gli Europei. Gli Italiani poi, e specialmente gli abitanti della Toscana, possono vantarsi a ragione di essere tra i popoli più inciviliti del

279E' utile riportare ciò che si legge sulle scimmie in un'altra sezione del volume, che si può mettere in connessione con le osservazioni sulla figura delle varietà umane considerate selvagge: “Le scimmie, riprese il dottore: sono dotate di molta intelligenza e di una straordinaria facoltà d'imitazione. Vi hanno scimmie istruite, che ballano sulla corda, fanno l'altalena e gli esercizj militari. Fra esse quella specie chiamata *urang-outang* somiglia assai gli uomini neri dell'Africa. L'urang-outang ha l'aria mesta, sta in piedi, e cammina come l'uomo. Il suo naturale è dolce, e può essere educato a prestare alcuni servizi domestici. Si sono veduti urang-outang macinare il caffè, altri urang-outang sedersi a tavola, spiegare il tovagliolino e mangiare colle posate”, Ivi, p. 157.

Mondo” [...] Altri poi considerando che in uno Stato solo vi possono essere popolazioni nomadi, cacciatori, ittiofagi, agricoltori e persone culte e sapienti, dividono la specie umana in popoli *selvaggi*, *barbari* e *inciviliti*; chiamando *barbari* i popoli che non conoscono l'arte del leggere e dello scrivere, né raffinamento d'arti, ma che non essendo così rozzi e ignoranti come i *selvaggi*, coltivano in qualche modo la terra, hanno dimore stabili e usanze che si accostano a quelle delle nazioni incivilite”.²⁸⁰

Questa descrizione dell'umanità rimanda con evidenza alle teorie stadiali già diffuse fin dal secolo precedente. Due sono le variabili: la prima, a cui va la preferenza di Parravicini, colloca al gradino più basso i “selvaggi”, quindi le popolazioni “nomadi”, infine gli “inciviliti”; nella variante proposta i suoi estremi rimangono identici mentre cambia lo stadio intermedio, rappresentato dai “barbari”, illetterati ma stanziali. Sono già ben presenti nel testo alcuni elementi che, variamente combinati e con diversa attribuzione di ruolo e importanza, si trovarono spessissimo nelle trattazioni scolastiche di oltre un secolo a seguire. Per prima cosa, il parallelo tra i popoli definiti “selvaggi” e quelli “primitivi”, di cui si veniva progressivamente ricostruendo la storia e la preistoria attraverso i reperti litici e i fossili: “campano così grossolanamente come vissero i primi uomini, che furono al mondo”. Il parallelo viene riferito anche al secondo stadio, quello “nomade”: “sono meno rozzi e brutali de' selvaggi. Così vissero a tempi antichi Abramo, Giacobbe e gli altri patriarchi di cui narra la storia sacra”.

Poi possiamo vedere quali sono i criteri usati per la definizione dei diversi gradi di civiltà. L'elemento più forte è il modo di procurarsi il cibo, caccia e raccolta nel primo stadio, pastorizia nel secondo, agricoltura nel terzo (con la variabile dei “barbari” nella seconda suddivisione). All'interno di questa distinzione cardine si notano altri elementi in parte dipendenti da questa, in parte autonomi: l'assenza di società, l'assenza di proiezione sul futuro, la ferocia che arriva al cannibalismo, la nudità riferite ai “selvaggi”; la promiscuità dei “nomadi”; l'ordine, il chiaro funzionamento delle gerarchie sociali, ma anche elementi morali quali la cortesia, l'aiuto reciproco e il rispetto per quanto riguarda gli “inciviliti”. L'abitazione a sua volta viene presa di riferimento per una scala di “civiltà” che va dalle grotte alle tende alle case in muratura.

A questa sezione segue la trattazione delle Lingue, indi delle Religioni, considerate come manifestazioni caratteristiche di tutti i popoli, pur differenziate nelle manifestazioni del grado di “civiltà”. Nel paragrafo dedicato alle religioni in particolare, Parravicini attribuisce l'idea dell'esistenza della divinità a tutti i popoli, salvo considerarne alcune ingannevoli:

“Qualunque sia la figura, il grado di civiltà che hanno i popoli: qualunque sia la loro maniera di vita e di governo, tutti riconoscono un Dio. Per altro molti s'ingannano, o adorando gli idoli, o credendo cose affatto assurde”.²⁸¹

3.1.2. Le varianti degli anni successivi, tra edizioni riconosciute e disconosciute

Questa prima versione scolastica della diversità umana non rimase immutata in anni di grande fermento e dibattito sul tema. Non è questa la sede per uno studio sistematico di queste varianti, ma può essere utile qualche esempio, per avere una prima rassegna delle tematiche che non erano patrimonio indiscusso tra gli studiosi e che quindi subivano variazioni tra una edizione e l'altra.

Occorre aggiungere che queste variazioni non furono tutte opera di Parravicini, che anzi si dovette difendere accanitamente dalla proliferazione di edizioni del Giannetto stampate a sua insaputa e contenenti varianti.²⁸²

Iniziando dall'edizione livornese del 1847, sicuramente dovuta all'autore, nella descrizione delle varietà d'uomini si trova aggiunta una frase che introduce la “schiatta americana” tra le varianti

280Ivi, pp. 103-107.

281Ivi, p. 109.

282Ad esempio si legge nell'edizione di Livorno del 1847: “PROTESTA: Le edizioni di Torino, Firenze, Napoli, Bologna e Foggia sono fatte contro la mia volontà, e alcune di esse contengono tanti spropositi, e variazioni che io non le riconosco come opera mia”, L.A. Parravicini, *Giannetto*, Livorno, Giacomo Antonelli, 1847.

segnalate alla fine della descrizione delle “razze” principali:

“La schiatta americana ha a pelle color di rame; altre schiatte l'hanno più o meno abbronzata”.²⁸³

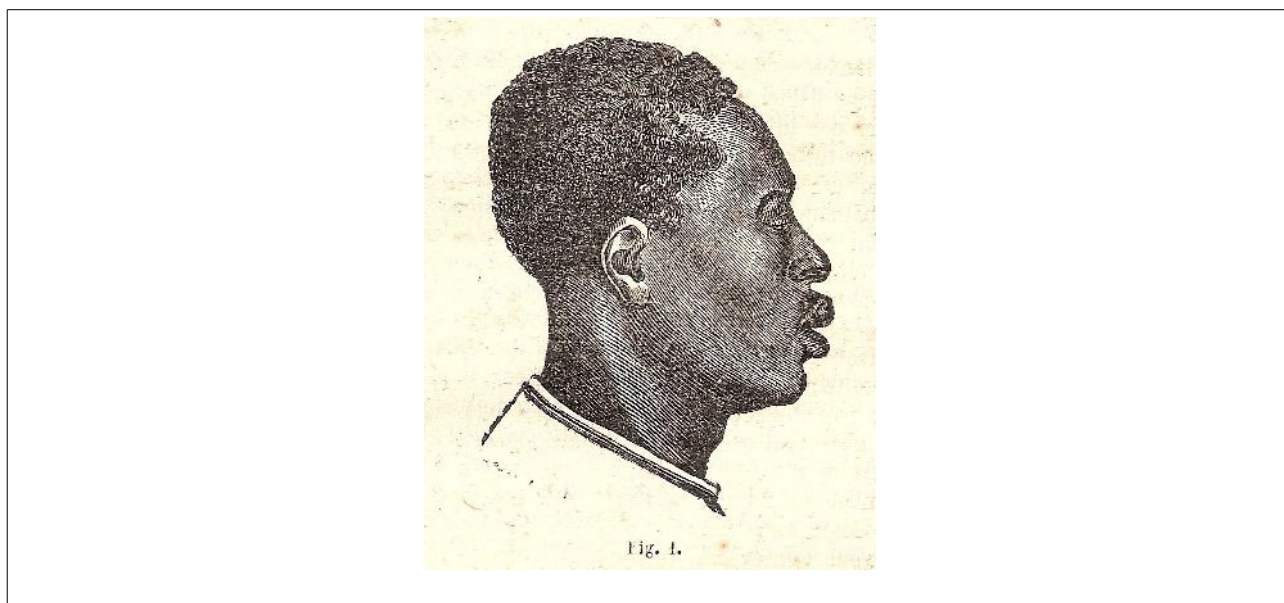
Scompare invece l'inciso che glorificava – tra gli italiani - “specialmente gli abitanti della Toscana” tra i popoli più inciviliti del mondo.²⁸⁴

L'edizione napoletana del 1949 invece, disconosciuta da Parravicini, è caratterizzata dall'ingresso della parola “razza” nel paragrafo sulle variabilità umana fin dal titolo, che da *Principali varietà degli uomini* diventa *Razze e varietà degli uomini*.²⁸⁵ Il mutamento è particolarmente significativo e mostra la forza con cui il lessico “razziale” penetrava nelle trattazioni già consolidate dell'epoca mutandone il senso e il significato. Anche nel corpo del testo il termine “varietà” viene affiancato o molto spesso lascia il posto a “razza”.²⁸⁶

Nell'edizione di Livorno del 1853 rimase quasi tutto immutato rispetto alla prima edizione; venne aggiunta solo una frase che spiega che la varietà etiopica si divide in tre sottovarietà: malese, negra od africana, rossa od americana; ed un'altra frase che rivela la matrice religiosa (biblica) della suddivisione tripartita:

“La divisione della varietà umana in tre parti, come si è detto, concorda pienamente con quanto narra la Bibbia intorno ai principj del genere umano.”²⁸⁷

Nell'edizione di Milano del 1863 venne introdotta un'immagine esemplificativa della “razza nera”: un busto ritratto di profilo ad evidenziare il prognatismo, vale a dire la “faccia sporgente a guisa di muso” (frase presente fin dalla prima edizione).²⁸⁸



La descrizione della “varietà bianca” risulta sostanzialmente invariata, eccetto che per la sparizione

²⁸³Ivi, vol II, p. 99.

²⁸⁴Ivi, vol II, p. 102.

²⁸⁵L.A. Parravicini, *Giannetto*, Napoli, Libreria e tipografia Simoniana, 1849, p. 178.

²⁸⁶Ad esempio già all'inizio: “In tre principali varietà soglionsi distinguere gli uomini” diventa “In principali razze o varietà soglionsi distinguere gli uomini”, e così via in tutto il testo. Viene inoltre aggiunta una frase al paragrafo che descrive la “razza bianca” che sottolinea il clima temperato come sua dimora: “Essa dimora principalmente in Europa ed in Asia, *parti del mondo ove il clima è temperato, vale a dire ove la gente non soffre grave molestia pei lunghi geli o pe' continui ardori*”, p. 179.

²⁸⁷Livorno, Antonelli, 1853, vol II, p. 83.

²⁸⁸L.A. Parravicini, *Giannetto*, Milano, V. Maisner, 1863, p. 28.

del passaggio sui “denti che s’impiantano dritti nelle mascelle”. Scompare anche l’affermazione che si tratta della varietà “meglio formata” mentre all’affermazione che si tratti della più bella, più forte, più industriosa di tutte si aggiunge l’osservazione che è la più numerosa”, alludendo forse una connessione tra la prolificità demografica e il suo successo.²⁸⁹ Nella descrizione della varietà “mongolica” sono presenti piccole variazioni che mostrano l’aleatorietà di questi dati di osservazione scientifica: i capelli da sottili diventano grossi, scompare l’esempio delle melarance secche per il colore sostituito dal più ‘scientifico’ “varia fra il giallo e l’olivastro”, viene introdotta la notazione della statura inferiore a quella della varietà europea. Si estende l’accento alla “razza americana”, già aggiunto nell’edizione 1847, che viene affiancato anche dalla descrizione di quella malese come varianti della “razza negra”, modificando parzialmente lo schema a tre “razze” e avvicinandolo a quello a cinque; il brano ora diventa:

“La terza varietà è l’etiopica. Questa si suddivide in tre stirpi; negra, americana o rossa, malese o bruna. La stirpe negra è la principale. Ha la pelle nera e untuosa; i capelli corti e crespi, la parte inferiore della faccia sporgente a guisa di muso, le labbra più grosse e più rovesciate in fuori delle nostre, il naso alquanto schiacciato, il globo dell’occhio generalmente più grosso del nostro, le gambe un po’ curve (fig. 1). La stirpe americana o rossa comprende i popoli originari dell’America. Hanno capelli neri, rividi e grossi; barba rada, naso piuttosto prominente, occhi grandi, un colorito che varia dal gialliccio al rosso di rame. Ora son pochi, e vivono in tribù selvagge, quasi tutte soggette ai bianchi. La stirpe malese o bruna abita in alcune isole dell’Oceania e in alcune parti dell’Africa e dell’Asia: I malesi sono di statura media, hanno forme regolari, capelli lisci, per lo più bruni o neri. Il colorito della pelle varia tra il bruno, il gialliccio e l’olivastro”.²⁹⁰ D’altronde la forza biblica dello schema a tre riemerge in una nuova frase che allude alla possibile origine post-diluvio della tripartizione delle “razze”: “Pare che da Sem siano discesi gli uomini bianchi, da Jafet i gialli, da Cam i negri”²⁹¹

Là dove si tratta delle differenze dei popoli in rapporto ai costumi e alle cognizioni, alla frase che segnala il mangiarsi reciproco di alcune popolazioni fra americani, malesi ed etiopi ne viene aggiunta un’altra che nomina la pratica con lessico specifico: “*Canibali* o *antropofaghi* si chiamano quelli che mangiano carne umana”.²⁹²

Infine, a chiudere questa carrellata, si presenta ora un testo di Parravicini firmato insieme a Pietro Cassani e pubblicato pochi anni prima della morte, dedicato espressamente alla geografia e alle scienze.²⁹³ Il volume risulta essere in molte parti un estratto del *Giannetto*, in altre sviluppa notevoli differenze. La suddivisione del genere umano individua quattro varietà: bianca, mongolica, nera e americana, caratterizzate da differenze “di forme, di statura, di fattezze, di colore” cagionate dai “climi diversi, i cibi, e le condizioni sociali”.

Della varietà bianca non viene riportata una descrizione, ma solo le zone in cui è diffusa, e viene segnalato che si tratta dei popoli “più sapienti e inciviliti”. Delle altre varietà viene riportata invece una descrizione somatica secondo gli schemi consueti all’epoca, con l’aggiunta riferita ai “negri” che ve ne sono “anche in America, in Asia e nell’Oceania: questi hanno i capelli lisci e non increspati” e che “la maggior parte [...] è selvaggia o barbara”.

In particolare poi gli autori si diffondono abbondantemente sulle popolazioni americane dell’entroterra, descrivendo “tribù selvagge [che] errano vigorose, indomite, feroci, guerriere” e che “agitati e divisi da contese e vendette, si odiano cotanto che giungono a uccidersi e mangiarsi”; ma anche altre popolazioni a sud che, conquistate dagli spagnoli, “se non avessero usato di sacrificare al sole e a uno spirito immaginario vittime umane si sarebbero chiamati popoli inciviliti a modo

289Ivi, p. 27.

290Ibidem.

291Ibidem.

292Ivi, p. 29.

293L.A. Parravicini e Pietro Cassani, *Primi elementi di Geografia, fisica, chimica e storia naturale ad uso delle scuole femminili superiori alle primarie, delle serali e festive per gli adulti, dei giovanetti e delle fanciulle che in famiglia desiderano un’istruzione educativa superiore di quella ricevuta nelle scuole elementari*, Milano, Maisner, 1876.

loro”.²⁹⁴ Questa particolare attenzione alle popolazioni native americane continua citando un testo di Bourne per descrivere il popolo che abita la Patagonia:

“Gli occhi pieni, neri e brillanti, quantunque poco o nulla intelligenti. Belli, sani e candidi i loro denti. Sembrano stupidi, pure trattando con essi, si scoprono provveduti di basse astuzie: imitano gli altri, come fanno le scimmie, e sono aperti mentitori; generale e radicata in essi è la falsità; a ciò aggiungono la perfidia, una smoderata vanità, e bramosia di lode. Non si lavano mai; sicché la faccia e le mani sono spesso coperte da una crosta di sporcizia”.²⁹⁵

Ma nonostante il grande spazio dedicato agli abitanti della Patagonia e la scelta accurata di queste citazioni fortemente screditanti, è l’Africa che riemerge come lo spazio abitato dalle popolazioni selvagge per eccellenza:

“Vuolsi che gli uomini i quali meno si allontanano dallo stato selvaggio siano i negri dell’Africa. Costoro contenti dei doni di una ricca vegetazione, lungo le rive del Niger, della Senegambia e del Zairo, senza capo, senza leggi, senza matrimoni, lasciano vagare i propri figli, non dandosene pensiero, adorano questo o quell’insensato oggetto, non si occupano che del mangiare, del sonnecchiare nudi e sdraiati sotto tetti di foglie per ripararsi dal sole ardente, e con clave o armi semplicissime per loro difesa. Pare ad altri che piccoli negri, bruttissimi, degradati, dell’Oceania, e tutte le tribù di questa parte del mondo, e dell’Africa, i quali mangiano con diletto carne umana si debbano annoverare tra i selvaggi abbominevoli”.²⁹⁶

Infine laddove si passa a trattare degli animali e in particolare delle scimmie, l’allusione alla somiglianza con il genere umano che si è segnalata nelle prime edizioni del Giannetto, qui diventa una somiglianza con i “negri”, un elemento che sappiamo accompagnare, variamente articolato, questi ultimi due secoli e mezzo dapprima di teorizzazioni e poi di insulti verso le popolazioni africane: nel capitolo *Le scimmie che più somigliano all’uomo* la descrizione del loro comportamento curioso e il loro “cieco genio imitativo” verso i “viaggiatori dell’Africa” fa soggiungere agli autori: “a prima vista si prenderebbero per una brigatella di Negri”.²⁹⁷

3.1.3. Tra Bibbia, antropologia, esplorazioni, espansioni e razzismo: le teorie delle “razze umane” tra Seicento e Ottocento

Per comprendere meglio come le teorie “moderne” della diversità umana entrarono a far parte del curriculum ordinario della scuola italiana è utile vedere brevemente quando e come furono formulate dai primi autori.²⁹⁸

Fu con la “scoperta” dell’America e con l’apertura delle grandi rotte di navigazione che si realizzò un allargamento degli orizzonti geografici e si prese atto dell’esistenza di varietà di uomini e di costumi tali da avviare una potente verifica dell’idea di storia universale così come compariva nella Bibbia. Tra gli elementi che crearono più forte dibattito fu proprio l’idea di unità del genere umano, fortemente incardinata nel pensiero cristiano. Il problema teorico che si poneva era quello di come conciliare le varietà fisiche e i differenti costumi delle popolazioni amerindie o africane con l’idea dell’unicità del genere umano e della creazione adamitica. Alcuni studiosi riorganizzarono la genealogia noaica riportando ad essa anche le nuove popolazioni conosciute recentemente, assegnando ad ognuna un ruolo deciso dalla provvidenza. Comparivano così ad esempio le ipotesi di popolazioni colpite dalla condanna divina e predestinate alla dannazione ultramondana (Jean de Lery), oppure popolazioni di cui la genealogia e la maledizione biblica avrebbe spiegato le

²⁹⁴Ivi, p. 249.

²⁹⁵Ivi, p. 250-251. Il testo da cui vengono tratte le citazioni è Benjamin Franklin Bourne, *The Captive in Patagonia or life among the giants*, Boston, Gould and Lincoln, 1853.

²⁹⁶L.A. Parravicini e P. Cassani, *Primi elementi...*, cit., pp. 251-252.

²⁹⁷Ivi, p. 254.

²⁹⁸Qui si propone una breve sintesi e si rimanda, per un approfondimento, a Giuliano Gliozzi, *Teorie della razza nell’età moderna*, Torino, Loescher, 1986.

differenze somatiche (George Best). Parallelamente, in ambienti del pensiero libertino, si fecero strada ipotesi di spiegazione della varietà che smontavano l'impianto monogenetico della Bibbia e proponevano interpretazioni poligenetiche (Paracelso, Giordano Bruno). Un altro modello di spiegazione fu quello preadamitico in cui veniva ipotizzata una doppia creazione biblica, la prima preadamica, che dava ragione delle varietà delle forme, e la seconda con il riferimento ad Adamo (La Peyrère).

Su questo dibattito si sovrapposero altre ipotesi che sull'idea plurigenetica innestavano elementi di gerarchia delle diverse "razze" o "specie" descritte, riprendendo talvolta dalla dottrina platonica l'idea di una catena dei viventi sulla base dei dati somatici e intellettuali (ad esempio William Petty). Una delle forme più conosciute della teoria poligenetica fu quella resa popolare da Voltaire, che nella schiavitù vedeva la prova dell' "inferiorità mentale dei negri" e nella rapida conquista dell'America la conferma dell'inferiorità delle sue popolazioni indigene.

Ma fu la formulazione secondo i parametri della 'scientificità' dell'epoca che produsse un salto di qualità nella classificazione e gerarchizzazione delle razze. Georg-Louis Leclerc de Buffon pose una separazione netta tra l'uomo e le altre specie attraverso l'affermazione che la fecondità tra gli esseri umani costituisce la prova dell'appartenenza ad un'unica specie. Egli non negava la trasmissione 'genetica' dei caratteri "razziali", ma attribuiva soprattutto importanza alle cause climatiche nella conformazione del corpo umano. Linneo (Carl von Linné) applicò all'uomo le categorie tassonomiche messe a punto per tutti gli esseri viventi, ma, a partire dalla decima edizione del 1758-59, pose l'uomo nel genere dei primati suddividendolo in due specie, *sapiens* e *trogloides*, queste ultime creature intermedie come l'orangutan che davano voce a dubbi, diffusi a partire dal Seicento, sui confini dell'umanità. Inoltre suddivise la specie *sapiens* in sei varietà: *Americanus*, *Europeus*, *Asiaticus*, *Afer* corrispondenti ai continenti, *Ferus* (ragazzo orso, ragazzo lupo) e *Monstruosus* (tra i quali comprendeva soggetti modificati dall'ambiente o da artifici e tra cui includeva i Patagoni). Inoltre Linneo affiancava sempre alle caratteristiche morfologiche delle specie alcune caratteristiche morali che, per via del fissismo della sua classificazione, divenivano qualità immutabili delle differenti "razze".²⁹⁹ Fu infine il naturalista Johann Friedrich Blumenbach a fornire la classificazione più popolare e ritenuta da molti studiosi ottocenteschi la più 'scientificamente'. Nelle elaborazioni più ampie del suo lavoro messe a punto alla fine del XVIII secolo individua dapprima quattro e poi cinque "razze" (Caucasiana, Mongola, Etiopica, Americana, Malese) derivate come degenerazioni di un prototipo originario bianco-caucasico (Blumenbach è monogenetista e fissista) dovute a cause climatiche (elemento ripreso da Buffon) che avrebbero retroagito sulla "forza generativa" (concetto ripreso da Kant).

Nell'Ottocento la suddivisione in cinque razze divenne decisamente quella più diffusa tra gli studiosi, accanto alla ripartizione ternaria, dovuta tra gli altri a George Cuvier.³⁰⁰ Nel tempo però se ne aggiunsero molte altre ed altre ancora vennero riprese. Citando Marinelli ci si può rendere conto della varietà di opzioni che avevano sotto gli occhi gli studiosi alla fine dell'Ottocento, pur nella netta dicotomia che si rafforzava tra bianchi e "negri": i

"9 regni umani dell'Agassis, le 11 razze del Pickering, le 15 specie di Bory di Saint-Vincent, le 16 del Desmoulins, le 22 famiglie di Morton, le 63 razze (28 varietà intellettuali e 35 razze fisiche) del Luke Burcke e consomili; contro il quale moltiplicarsi si reagì daccapo con Nott e Gliddon, che si riportano alle tre del Cuvier, e col Melzan, col Murray e forse col Lombroso che le riducono a due: la razza bianca e la negra, ovvero la bianca e la razza di colore".³⁰¹

299Americanus (collerico), Europeus (sanguigno), Asiaticus (melancolico), Afer (flemmatico), G. Gliozzi, *Teorie della razza ...*, cit., pp. 214-215.

300Mentre François Bernier nel 1684 ne aveva individuate quattro.

301Giovanni Marinelli, *La terra. Trattato popolare di geografia universale*, Vol II, *Geografia biologica*, Milano, Vallardi, [1885] p. 98.

Tornando alla fine del XVIII secolo, in quel frangente si aggiunsero importanti elementi che nutirono le teorie prodotte successivamente. Le tesi di estetica classicistica di Johann Joachim Winckelmann ponevano un parallelo tra “la bellezza della fisionomia e le virtù spirituali di un popolo”³⁰² ponendo al vertice della gerarchia i popoli latini e greci. Fortemente connessa all'estetica winckelmaniana è la teoria dell'angolo facciale prodotta dall'anatomista Petrus Camper (1722-1789). Secondo questa teoria, l'angolo del profilo facciale va diminuendo dalla statuaria greca attraverso le diverse razze e poi gli animali, offrendo uno argomento suscettibile anche di misurazione ai sostenitori della parentela tra “Negro” e oranghi. Franz Joseph Gall (1758-1828) mise a punto la dottrina frenologica che sosteneva fosse individuabile nel cranio la localizzazione delle funzioni cerebrali legate alle capacità morali e intellettuali e che quindi fosse possibile risalire dalla forma del cranio allo sviluppo di quelle capacità. Sia Camper che Gall (soprattutto) non trassero conseguenze direttamente “razziste” dalle loro teorie, ma non poterono impedire che altri studiosi ne facessero tra i più potenti strumenti per la costruzione e la gerarchizzazione delle razze durante l'Ottocento e la prima metà del Novecento.

Altri importanti elementi di misurazione di caratteristiche somatiche cui vennero attribuiti significati inerenti la sfera dello sviluppo intellettuale e morale furono quelli prodotti sui crani a metà dell'Ottocento. Basti ricordare la classificazione sulla base della proiezione verticale in dolicocefali, cioè dal cranio allungato in senso antero-posteriore, e, all'opposto, brachicefali, introdotta dall'anatomista Anders Retzius (1796-1860) e sviluppata poi da Paul Broca (1824-1880) e Paul Topinard (1830-1911). O ancora agli studi condotti sulle capacità craniche e poi sul peso della massa cerebrale cui venne attribuita una grande importanza nella determinazione della “potenza dell'ingegno”, come Samuel George Morton (1799–1851) e ancora Broca.

Su questo panorama articolato giunse l'effetto della pubblicazione dei testi darwiniani (*L'origine della specie* è del 1859). Soprattutto due elementi della nuova teoria evoluzionistica, di cui venne data da altri studiosi una lettura e un'applicazione priva di mediazioni alla società umana, produssero effetti dirompenti. Prima di tutto l'adattamento del principio della lotta per l'esistenza o sopravvivenza del più adatto al funzionamento delle comunità umane, portato avanti da Herbert Spencer (1820-1903) e cui venne dato poi il nome di darwinismo sociale; in secondo luogo, la teoria della selezione naturale che fu presa a fondamento, da Francis Galton (1822-1911), per fondare una dottrina per il miglioramento biologico delle “razze” umane attraverso la selezione delle varietà più adatte e politiche di protezione delle “razze” superiori attraverso proibizione di incroci con soggetti dalle caratteristiche ritenute meno adatte.

A vent'anni dalla fine del secolo XIX ormai erano stati elaborati tutti gli elementi culturali e pseudoscientifici con cui organizzare gerarchicamente le varietà umane, sostenere in nome del darwinismo sociale o della semplice forza tecnologica il diritto alla sopraffazione imperialista, giustificare il nuovo ciclo di espansioni con l'idea della necessaria civilizzazione degli uomini inferiori o con l'opportunità di sfruttare territori che altrimenti sarebbero rimasti abbandonati nelle mani di “razze” inferiori.

3.1.4. I testi di geografia sulla variabilità umana: fino all'ultimo decennio dell'Ottocento

La suddivisione dell'umanità presentata nel 1846 dall'editore Marietti nel volume di Geografia moderna ad uso delle scuole si riferisce alle “razze”, cinque, denominate sulla base della differenza di colore della pelle, l'unico parametro segnalato dall'autore per la distinzione. Nel brano in corpo piccolo, di ogni “razza” vengono indicate le popolazioni di appartenenza e i luoghi dove sono insediate. Quindi assenza di connotazioni riferite alla civiltà delle diverse razze, mentre passando ad analizzare la sezione dedicata all'Africa il giudizio sulle popolazioni che vi vivono è drastico: “Non

³⁰²Gliozzi, *Teorie della razza* ..., cit., p. 185.

ostante che alcuni popoli fossero una volta assai inciviliti, come gli Egiziani e i Cartaginesi, si può dire che tranne qualche colonia di Negri liberi colà fondata recentemente, e diversi stabilimenti europei, l'Africa sia in uno stato di barbarie compassionevole".³⁰³ La barbarie quindi è la condizione imperante nel continente, ma non sembra dipendere particolarmente dalla "razza" dei suoi abitanti (se ne distaccano non solamente gli stabilimenti europei ma anche la Liberia), quanto dalle consuetudini dominanti, che annoverano "corsari", "antropofagi", sacrifici di schiavi sulle tombe dei re, annegamento dei bambini storpi, uccisione dei domestici e di parte dei cortigiani dei re in occasione del loro funerale. Poco più avanti, trattando della Nigrizia (il territorio tra il Sudan e il Mali, a sud del Sahara, comprendente l'Etiopia), gli uomini di quei territori vengono descritti come

"indolenti, spensierati, di corto intendimento, di vista acutissima e di udito delicato, e quindi amano assai la musica. Considerano la vita come un breve istante che dee godersi il più possibile; nè altro attendono che il tramontar del sole per danzare tutta la notte. I canti e i suoni di un villaggio rispondono a quelli dell'altro e sono amatissimi del gioco. La religione dei Negri ordinariamente è il feticismo".³⁰⁴

Trattando poi della Cafreria (l'Africa australe) alcune tribù di Ottentoti vengono indicate come "all'ultimo segno di degradazione cui può discendere la specie umana",³⁰⁵ tali che "non abbiano quasi alcuna idea di divinità, sebbene si occupino di magia".³⁰⁶

L'Africa quindi viene presentata come il territorio scarsamente conosciuto in cui impera la barbarie. Le scarse notizie a disposizione fanno riferimento a fonti distribuite nell'arco di diversi secoli che quindi mescolano dati raccolti in epoca recente con resoconti vecchi di tre o quattro secoli e dalle caratteristiche mitiche (viene citato ad esempio Leone l'Africano). L'effetto è la progressiva sedimentazione di caratteristiche attribuite alle popolazioni africane che integrano gli aspetti leggendari e favolistici con la descrizione della barbarie tale da giustificare la nuova e progressivamente crescente presenza europea, giustificata con gli intenti civilizzatori.

Vediamo ora un testo rivolto alle scuole elementari. Qui la geografia fa parte delle nozioni varie e non necessariamente arriva a fornire informazioni sull'Africa o sulla diversità umana. Quando lo fa però tende a condensare tutta la comunicazione in brevi brani costituiscono un condensato di elementi eccezionali. Ecco la descrizione dell'Africa:

"L'Africa è la più calda fra le cinque parti del mondo. [...] Per cagion di questo calore vi sono dei deserti vastissimi che somigliano mari di sabbia ardente, senza fiumi, senza ruscelli, e perciò senz'alberi, senz'erba e senza orma di vegetazione. Quivi abitano gli uomini più neri. L'Africa pure è la patria delle belve più feroci e dei serpenti più velenosi".³⁰⁷

E' la diversità che guida la comunicazione, il tentativo di comunicare la distanza difficilmente immaginabile che si trasforma in un elenco di elementi superlativi che si sommano gli uni con gli altri. Tra di essi, verrebbe da dire 'nel loro habitat ideale', ecco "gli uomini più neri", personificazioni di questa dimensione dell'estremo, "abbrustoliti dal calore del sole".³⁰⁸

In questo volume la descrizione sintetica delle razze, tre, è basata sul colore della pelle ed è collegata alla riaffermazione della visione monogenetica di matrice cristiana: "tutti insieme gli uomini fanno la famiglia di Dio". La differenziazione e la valorizzazione-svalorizzazione è tutta spostata sulla suddivisione tra selvaggi, barbari e civili. Ciò che caratterizza i "popoli selvaggi" è l'essere dipendenti totalmente dalla natura ("mangiano la carne cruda") e la connotazione intellettuale e morale deprecabile ("sono ignoranti, rozzi e feroci"). Al lato opposto ci siamo noi:

303Giacinto Marietti, *Elementi di Geografia moderna ad uso delle scuole*, 5a ed., Torino, Marietti, 1846, p. 163.

304Ivi, p. 169.

305Ivi, p. 175.

306Ivi, p. 177.

307Vincenzo Troya, *Secondo libro di letture ad uso delle scuole elementari d'Italia*, Genova, Tipografia del R.I. De' sordomuti, 1849, p. 185

308Ivi, p. 182.

“Noi siamo popoli agricoli e inciviliti, abitanti insieme in fisse dimore di villaggi, borghi o città, coltivando le arti e le scienze”.³⁰⁹

Il testo dell'abate Ferrari è destinato ai licei.³¹⁰ Qui, forse per la matrice religiosa dell'autore, non si parla di “razze” nella parte generale né di suddivisioni antropologico-somatiche; l'unica classificazione dell'umanità è dichiaratamente “morale” e cioè basata sulle scelte religiose.³¹¹ Anche nella dettagliata descrizione delle regioni africane si trova solo un punto, nella sezione dedicata alla Nigrizia, in cui si accenna al colore della pelle degli abitanti: “è così detta dal fiume Negro, che la bagna, e dal colore degli abitanti”.³¹²

Non così per altri due testi, di poco posteriori, dell'abate Luigi Galante e di Gaetano Menarini. Galante³¹³ scrive una *Geografia elementare* nella quale inserisce le distinzioni di razza, usando la suddivisione in cinque gruppi, ma ancora senza descriverne le differenze se non quelle del colore della pelle che ne cagiona anche il nome. La descrizione degli stati della “civiltà” contempla tre suddivisioni - selvaggi, barbari e civili - la cui descrizione è abbastanza neutra, eccetto che nel passaggio sui selvaggi che “hanno ridicole superstizioni come religione”. Una decisa gerarchizzazione emerge invece chiaramente dall'esemplificazione: “La maggior civiltà si trova nell'Europa e in parte nell'America. I popoli più rozzi del globo sono nell'Australia”.³¹⁴

Il testo di Menarini,³¹⁵ anch'esso caratterizzato da un ancoraggio forte alla religione cattolica, appare più articolato nella descrizione delle razze e dei gradi di civiltà. Si noti subito che lo stato selvaggio e quello barbaro per Menarini non sono da associare allo stato primitivo in un parallelo tra sviluppo storico e diversi gradi di civilizzazione; per l'autore, essi sono gli effetti di processi di decadenza di quei popoli rispetto ad uno stato originario, “popoli abbruttiti, e decaduti da uno stato superiore di civiltà”.³¹⁶ Questo approccio per la spiegazione delle differenze di “civiltà” di matrice cattolica tradizionalista (anti-evoluzionistico *ante litteram*) era comune nella prima parte dell'Ottocento e tendesse a vedere nella scarsa civiltà il frutto di una colpa o di un peccato.³¹⁷ Accanto a questo aspetto Menarini introduce anche una correlazione tra civiltà e prolificità dei popoli: “In generale si può affermare che i popoli più civili si moltiplicano con più facilità”.³¹⁸

Sullo sfondo di questi due elementi, le “razze” vengono descritte seguendo la tripartizione di Cuvier, dapprima nei caratteri somatici, poi seguendo quelli morali e del temperamento. Si riporta a titolo esemplificativo solamente la descrizione della *Varietà etiopica o negra*:

“la quale copre tutta l'Africa occidentale e meridionale, alcune isole dell'Oceania, e parte del continente australe. In generale la razza negra è indigena dei paesi posti sotto la zona torrida, ad eccezione dell'America. Le caratteristiche di questa varietà sono il colore nero, i capelli neri e crespi, il cranio schiacciato ai lati, fronte molto convessa, gli occhi sporgenti, il naso grosso confondentesi colla mascella superiore, che è sporgente in avanti, i denti incisivi superiori posti obliquamente [sic], le labbra gonfie e il mento ritirato. Questa varietà ha pure molte suddivisioni, essendovi differenze notevoli fra il Caffro, l'Ottentotto, il Papù ecc., di modo che in questa, come nelle altre due classificazioni, è quali impossibile il segnare una linea perfetta di separazione”.³¹⁹

309Ivi, p. 182-183.

310Alessandro Ferrari, *Elementi di geografia moderna per uso degli istituti di educazione e de' licei e collegi del regno*, XIII ed., Napoli, Saverio Giordano, 1852;

311Ivi, pp. 18-19; il carattere cattolico tradizionalista si intuisce tra l'altro sulla base dell'inciso rivolto al giudaismo: gli “Ebrei i quali vivono dispersi per il globo, e non hanno sede, né altare, né tempio, giusta le divine predizioni”, p. 19.

312Ivi, p. 233.

313Luigi Galante, *Geografia elementare*, con giunte e correzioni in ispecie sulla Sicilia per U.A. Amico, XX ed., Palermo, Sandron, 1859.

314Ivi, p. 22-23.

315Gaetano Menarini, *Trattato di geografia per uso della gioventù*, Bologna, Tipi governativi della Volpe e del Sassi, 1859.

316Ivi, p. 234.

317Sul “selvaggio” come essere degenerato vedi Ugo Fabietti, *Storia dell'antropologia*, Bologna, Zanichelli, 2001, pp. 9-12.

318Ivi, p. 218.

319Ivi, p. 215.

Nella determinazione dei caratteri dei popoli Menarini individua tre “cagioni generali”: il “carattere della razza”, le “ragioni fisiche esterne” e le “cagioni morali”. Anche qui si riporta un'ampia citazione per l'esemplarità dell'approccio e - in particolare per la “razza negra” - per i caratteri attribuiti ad essa che si ritroveranno a più riprese in altri autori più recenti:

“La razza caucasica è tenuta per la più intelligente delle altre; difatti appartengono oggi ad essa tutte le nazioni più civili della terra.

La razza mongolica presenta nei Mongoli, nei Birmani, e nelle tartare nazioni uomini attivi, arditi e guerrieri, mentre i Cinesi, e altre nazioni a E. del Gange sono in generale di carattere dolce e timido, e fanno pochi progressi nelle cognizioni, nelle scienze esatte e nelle arti. Le tribù di questa razza, che occupano le regioni settentrionali di Europa, di Asia e di America sono di mente ottusa, sudici e indolenti, ma dolci e sottomessi; fra i quali si annoverano principalmente gli Eschimali e i Samoiedi.

La razza americana e la malese si fa distinguere per ardire, attività, astuzia, e pazienza nel sopportare le fatiche e i dolori. Ma i Malesi in ispecie sono incolpati di essere leggieri, traditori e crudeli. Gli Indiani dell'America del Nord sono in generale gravi, ospitali e generosi; e sovente ammirasi nei Capi e nei guerrieri loro molto ingegno e grande eloquenza.

La razza negra ha per caratteristica la spensieratezza e l'allegria, onde nei paesi da essa occupati la musica e il ballo sono le passioni più generali. Un viaggiatore di spirito asserì che dopo il tramonto del sole 'tutta l'Africa balla'. I negri sono considerati come i meno intelligenti del genere umano, quantunque gli schiavi africani d'Haiti abbiano date prove d'intelligenza al pari dei popoli favoriti di civiltà. Il negro Toutsaint, che nel 1791 diresse in quell'isola la feroce e sanguinosa ribellione degli schiavi contro la colonia francese, è caratterizzato dalla storia come uomo dotato di molto ingegno.³²⁰ In questa razza si citano gli Ottentotti, e i Caffri (e in ispecie questi ultimi) come popoli capaci di progresso, arditi, intelligenti, attivi; mentre i Papua, popoli dell'Oceania nel gruppo della Papuasias (Nuova Guinea) sono fra i più degradati e stupidi esseri finora conosciuti appartenenti al genere umano. A disonore del quale bisogna notare ancora, che alcune tribù della razza negra, e della malese nelle isole dell'Oceania, sono dedite all'antropofagia, arrivando talune a preferire perfino la carne umana a qualunque altro cibo. Si citano fra questi mostri gl'indigeni delle isole Marchesi, e specialmente di quelle Nukahiva, i naturali della Nuova Caledonia, e alcune tribù dell'interno dell'Africa”.³²¹

In queste determinazioni del carattere si nota una prima commistione tra il nuovo paradigma scientifico della suddivisione in razze e la descrizione degli aspetti “culturali” delle popolazioni, visti oramai anche come risultanti della conformazione “razziale”. Nel tempo questa tendenza si andò rafforzando in alcuni autori che considerarono anche i caratteri morali e psichici come facenti parte della fisionomia “razziale”, mentre altri scinderanno gli aspetti intellettuali dal profilo “razziale” ridotto alla dimensione somatica, spostando la gerarchizzazione sugli elementi di religione e civiltà.

Circa venti anni più tardi, in un testo preparato per la scuola primaria,³²² si può notare l'ingresso di un nuovo elemento nella descrizione del profilo “razziale”: l'angolo facciale. L'autore, dopo aver ricordato che antropologi ed etnologi ammettono l'unità della specie umana, ne descrive le cinque varietà; ecco la “caucasica o bianca”:

“cranio ovale, cervello abbondante, denti verticali, angolo facciale da 80 a 90 gradi, capelli lunghi e lisci”.³²³

e l' “etiopica o nera”:

“testa compressa ai lati, fronte depressa, mascelle prominenti, angolo facciale da 70 a 75 gradi, cranio allungato per l'occipite grandemente sviluppato, naso largo e piatto, labbra grosse e sporgenti, capelli neri, brevi e lanosi”.³²⁴

Anche la segnalazione dell'abbondante cervello che caratterizzerebbe la “razza” bianca è segnale

320François-Dominique Toussaint Louverture, (Port-Margot, 20 maggio 1743 – Fort-de-Joux, 7 aprile 1803), è l'afro-americano che guidò la rivolta degli schiavi a Santo Domingo e successivamente la lotta haitiana per l'indipendenza.

321Ivi, pp. 231-233.

322G. Branca, *Geografia elementare proposta alle scuole primarie*, III ed., Torino, Loescher, 1874.

323Ivi, p. 82.

324Ivi, p. 83.

della crescita di influenza degli studi positivisti e quantitativi sulla descrizione delle varietà che giunge anche sui banchi di scuola. Un ulteriore elemento importante si legge nella descrizione degli stadi di civiltà descritti poco oltre; pur non venendo correlate le descrizioni a gruppi particolari di uomini, in riferimento alle popolazioni selvagge viene aggiunto che “v'hanno dei popoli che vivono nell'infimo grado di una vita infantile”,³²⁵ accreditando - contrariamente a Menarini, pur condividendo con lui la convinzione della superiorità del cristianesimo in termini di civiltà³²⁶ - l'idea evoluzionista con la metafora dell'infanzia delle popolazioni definite selvagge o barbare.

Un altro spaccato del territorio africano e dei suoi abitanti si legge in un libretto per le scuole elementari del 1874. Nel deserto del Sahara gli abitanti sono “sobri, ladroni, vivono sotto tende”,³²⁷ nella Guinea settentrionale alcune popolazioni “barbare e idolatre [...] praticano ancora sacrifici umani”; ma vi sono anche “razze” come i cafri dal colorito “tra il nero e il grigio di ferro” che “sono ospitali e di corpo ben conformati”,³²⁸ o i somali “di belle forme e di fina intelligenza”³²⁹ mentre nel Zanguebar “animali e abitanti sono feroci”.³³⁰

Un altro ancora lo si può leggere nel Manuale della Paravia steso secondo il metodo del Letronne.³³¹ Qui si dice esplicitamente che “intorno alle classificazioni degli uomini per razze non si ha finora nulla di certo, né di esatto” per cui si propone una suddivisione in tre “razze” sulla base delle “differenze fisiche riguardanti il colore della pelle, la forma del cranio, la natura dei capelli, ecc.”³³² spostando la gerarchia di civiltà nell'ambito della religione: “il Cristianesimo stende la sua benefica influenza sovra un terzo circa degli uomini, i quali costituiscono i popoli più civili della terra”.³³³ Ma, si diceva, la parte più interessante è forse la descrizione fisica dell'Africa, redatta con un linguaggio pieno di impliciti giudizi e metafore che rimandano al mondo antropico:

“Le coste dell'Africa si mostrano in generale tristemente uniformi, fiancheggiate da deserti di sabbia e da aride montagne, povere affatto i penisole e di golfi, quasi senza porti, solcate da pochi fiumi e fronteggiate da pochissime isole. E l'aspetto dell'interno corrisponde a quello delle coste. Vasti rialti, pianure sabbiose o paludose, fiumi rari, anzi per lo più, torrenti disseccati dall'ardore del sole, o assorbiti dalle aride sabbie, orribili deserti, la sterilità più disperata presso alla più rigogliosa fertilità, due sole stagioni, quella delle piogge temperate e degli eccessivi calori, notti freddissime dopo giorni affocati, clima insalubre e pernicioso; ecco i tratti principali dell'aspetto che presenta la maggior parte dell'Africa, vale a dire quella che è compresa tra i due tropici”³³⁴

All'inizio degli anni Ottanta, in un volume tradotto, si trovano le prime rappresentazioni grafiche di “tipi razziali”, o - se riuniti insieme - tavole delle “razze”. Nel volume di Ernesto di Seydlitz³³⁵ la tavola comprende sei “razze”, che, come si legge nel testo, si distinguono “secondo le rispettive diversità fisiche (forma del teschio, disposizione dei denti, colore della pelle, quantità e colore della chioma, ecc.)”.³³⁶

325Ivi, p. 85.

326“Esiste un'intima connessione tra la religione e la coltura di un popolo. I popoli cristiani superano di gran lunga tutti gli altri in fatto di coltura; gli idolatri sono tutti nello stadio della barbarie”, ibidem.

327*Nozioni compendiose di geografia*. Operetta approvata dal Consiglio Superiore di pubblica istruzione ad uso delle scuole secondarie di grammatica e delle scuole elementari con decreti del 21 aprile e 29 maggio 1853, Milano, XVI ed., V. Maisner e comp.; Torino, G. B. Paravia e comp., 1874, p. 83.

328Ivi, p. 86.

329Ivi, p. 87.

330Ibidem.

331*Manuale di geografia secondo il metodo del Letronne rammodernato colla scorta dei migliori autori: Balbi, Lavallée, Ritter, ecc, e accomodato ai programmi governativi per le scuole tecniche e Ginnasiali*, 7^a ediz, Paravia, Torino, 1876

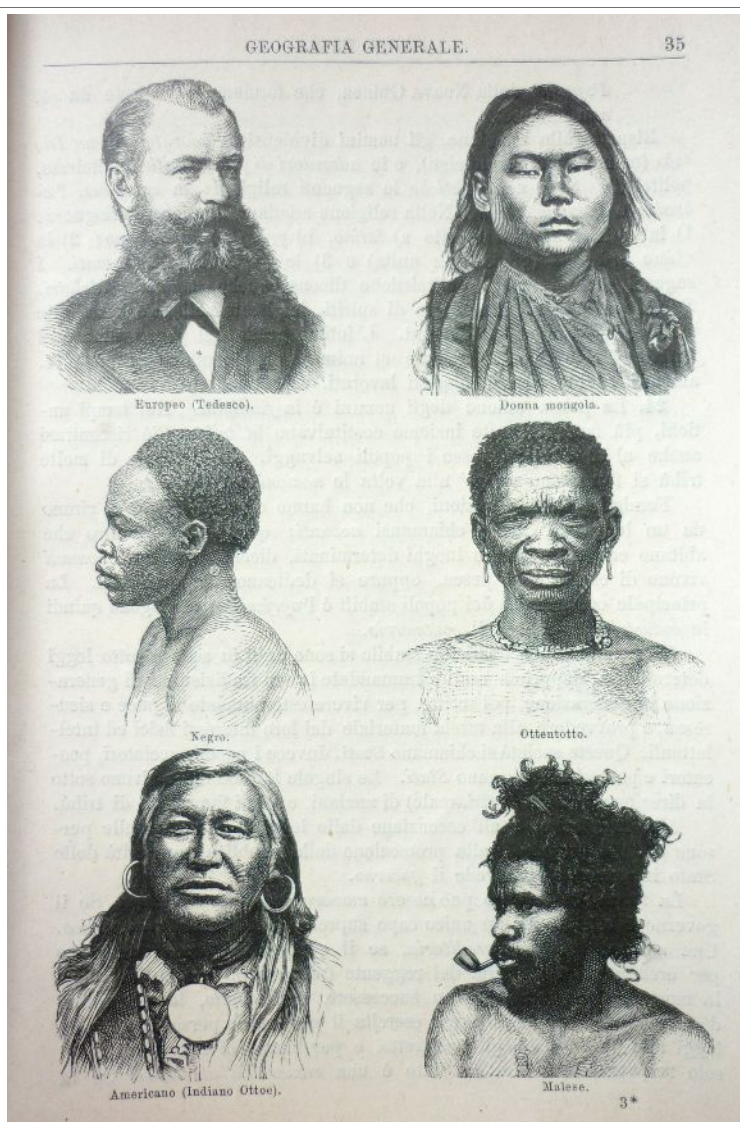
332Ivi, p. 27.

333Ivi, p. 29.

334Ivi, p. 164.

335Ernesto di Seydlitz, *Elementi di geografia ad uso delle scuole, prima edizione dal tedesco con alcune aggiunte e modificazioni*, II ed., Breslavia, Hirt, 1883.

336Ivi, p. 34, mentre nell'Etiopica “la tinta è ora nera come l'ebano, ora color cioccolatte”.



Seydlitz (1883)³³⁷

Nella tavola di Syedlitz si iniziano ad incontrare alcuni elementi che divennero estremamente frequenti e che condensavano nel linguaggio iconico, molto efficace in sede didattica, alcuni elementi di teoria delle “razze”. Il primo, più palese e scontato, quasi sempre presente, è la collocazione centrale o elevata del “noi”, della “razza caucasea o bianca”, a mostrare non solamente l'eurocentrismo-etnocentrismo dello sguardo degli autori, ma anche espressamente finalizzato a comunicare la superiore civiltà del soggetto rappresentato, la sua prevalenza sugli altri. In questo caso è la collocazione in alto a sinistra che comunica visivamente ciò che poi compare scritto nel testo: che la Caucasea è “la razza più incivilita”.

Un altro elemento molto comune è la posa dell'europeo che spessissimo viene ritratto a tre quarti, una posa che simula la naturalezza, come se l'immagine fosse stata colta nel flusso dell'esistenza sociale del soggetto. Gli altri soggetti invece, e specie i rappresentanti delle “razze” dalla pelle scura: negra, ottentotta e malese, vengono ritratti di fronte o di profilo, come oggi siamo abituati a vedere le immagini incluse nei documenti per il riconoscimento e come allora cominciavano ad essere prodotte le immagini utilizzate negli studi antropologici o, di lì a pochi anni, le fotografie

³³⁷Le immagini sono le stesse che compaiono anche nel volume di Giovanni Marinelli, *La terra...*, [1885] tra le 72 immagini tipologiche che corredano il capitolo sulle razze.

scattate per le segnalazioni di polizia criminale. In questo caso infatti l'immagine veniva riprodotta nel libro per facilitare lo studio di un soggetto inconsueto, strano, inusuale, per cui la sua posa somigliava più alla messa in posa dell'animale esotico di cui serve conoscere le caratteristiche di colore, forma e misure relative piuttosto che comunicare un'immagine di quotidianità.

Quasi mai sono riportati busti o visi di donne, anche se in questa prima tavola è inclusa una parziale contraddizione a questo assunto: la “donna mongola”. In realtà, come si potrà verificare proseguendo nella lettura, i personaggi femminili inclusi nelle tavole sono molto scarsi; questo dato è evidentemente derivato dall'idea che la rappresentazione del genere umano e allo stesso modo delle “razze” sia appannaggio del soggetto maschio che veniva considerato rappresentativo anche dei soggetti femminili. In questo periodo storico infatti alla subalternità sociale della donna si sommavano certamente anche gli effetti delle prime teorizzazioni della sua inferiorità per ragioni biologiche, spesso estremamente correlate nelle elaborazioni proprio ai metodi e alle teorizzazioni sull'inferiorità delle razze” non europee.³³⁸

Un'ultima notazione, sempre a partire da questa prima tavola: il soggetto europeo ritratto nelle tavole tipologiche è sempre vestito, mentre spessissimo le “razze” considerate inferiori - e in special modo gli africani e gli abitanti dell'Oceania - sono ritratte senza indumenti. Non si tratta semplicemente della esemplificazione di consuetudini relative ad abitanti di climi diversi, temperato gli uni e equatoriale gli altri; la scelta porta con sé un rimando forte alla scala delle “civiltà” che sempre accompagnava la presentazione delle “razze”. In quella trattazione infatti la nudità viene quasi sempre mostrata non come un adattamento al clima caldo ma come una carenza di civilizzazione, un rimando implicito al mondo animale nel quale non esistono indumenti. Inoltre è sempre implicito nella nudità lo scandalo suscitato da essa in società borghesi di religione cristiana, che per secoli hanno considerato il corpo come fonte di peccato e quindi da coprire per pudore. Considerando questo contesto di ricezione delle immagini, l'opposizione tra europeo-vestito e africano-nudo si doveva caricare - agli occhi degli studenti e delle studentesse - di notevole valore comunicativo e simbolico.

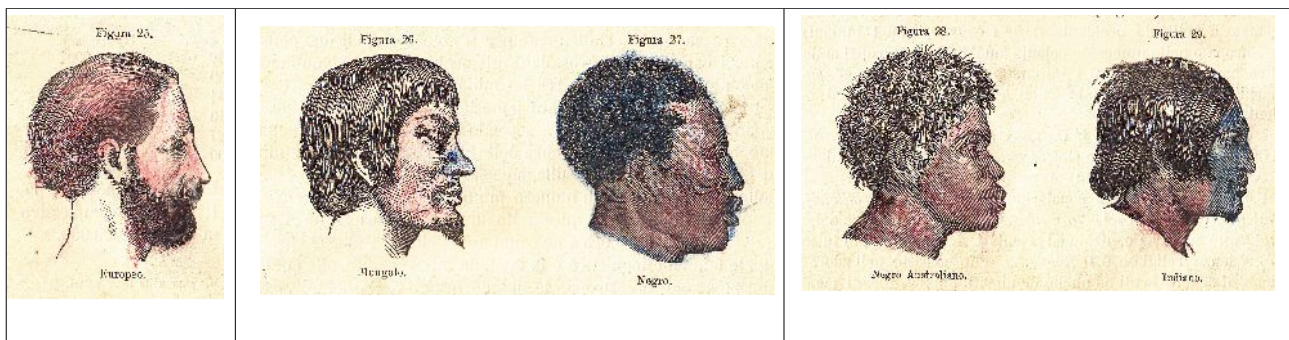
Un altro testo che incluse le immagini delle razze fu quello di Luigi Hugues, insegnante tra il 1860 e il 1896 alla Scuola tecnica e all'Istituto tecnico di Torino.³³⁹ Geografo di scuola positivista, come è stato scritto le sue trattazioni “finiscono con il divenire espressione di una logica di tipo 'determinista' per la quale l'ambiente esercita una diretta influenza sugli esseri viventi”.³⁴⁰ E' vero però che nella descrizione delle “razze” incluse nei suoi testi la distinzione rimane fondata su termini somatici che in parte sono arricchiti da aggettivazioni di carattere estetico come le “fattezze regolari” attribuite alla “razza bianca”, “sovente bella e slanciata persona” per quanto riguarda la “rossa”, o il “capo ristretto” per la “razza negra”, possibile allusione agli studi sulla capacità cranica correlata all'intelligenza.³⁴¹

338Cfr. Alberto Burgio e Gianluca Gabrielli, *Il razzismo*, Roma, Ediesse, 2011, pp. 90-99.

339Per le informazioni biografiche: Nadia Fusco, Maria Teresa Dellaborra (a cura di), *Luigi Hugues*, voce in *Dizionario Biografico degli italiani*, Treccani, Volume 61 (2004). Il volume analizzato è Luigi Hugues, *Nozioni elementari di Geografia ad uso delle scuole*, III ed., Torino, Loescher, 1885.

340Nadia Fusco, Maria Teresa Dellaborra (a cura di), *Luigi Hugues*, voce in *Dizionario Biografico degli italiani*, Treccani, Volume 61 (2004).

341L. Hugues, *Nozioni elementari...*, cit, pp. 40-42.



Luigi Hugues, *Nozioni elementari di Geografia ad uso delle scuole*, III ed., Torino, Loescher, 1885 [la colorazione è presumibilmente opera di uno studente]



Luigi Hugues, *Nozioni elementari di Geografia ad uso delle scuole*, Torino, Loescher, 1889

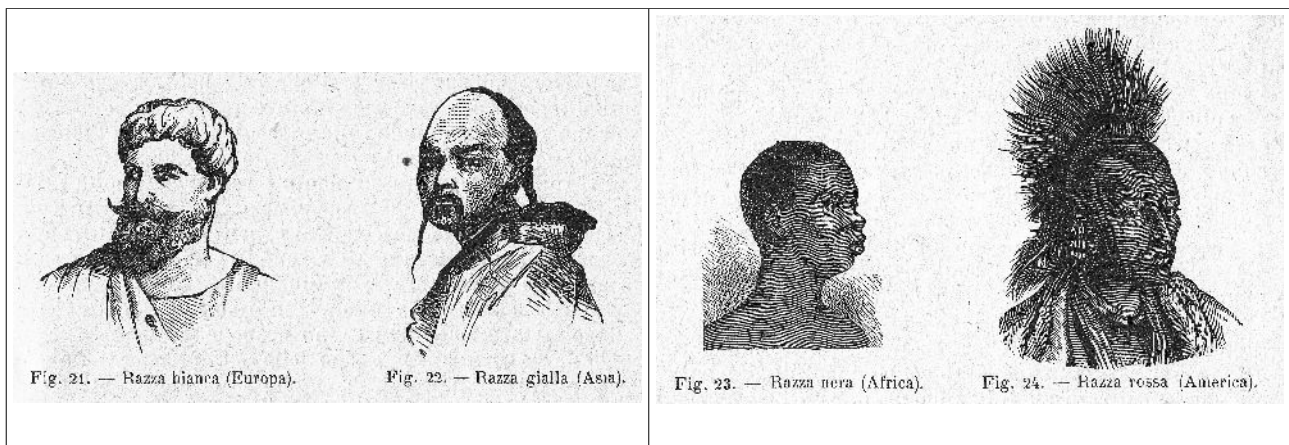
Le immagini scelte per la rappresentazione iconica delle cinque “razze sono tutte poste di profilo, posizione utile a suggerire ai lettori un confronto “scientificamente neutro” tra gli angoli facciali - peraltro non citati nel testo - dei diversi tipi disegnati. In effetti, sulla base di ciò occorre dire che la sostituzione, tra la versione 1885 e quella 1889, del profilo del “negro” ne elimina il prognatismo e rende la sua fisionomia molto più simile a quella dell'europeo, lasciando il “negro australiano” come unico rappresentante con un angolo facciale basso e un prognatismo pronunciato.

Altro testo con immagini delle “razze”, ma con un testo meno attento ad una presunta 'oggettività positivista' e più deciso nella gerarchizzazione è quello di Paul Bert, Paolo nella traduzione italiana. L'autore, fisiologo e uomo politico francese, tra il 1881 e il 1882 rivestì anche la carica di ministro dell'Educazione. Positivista, laico e repubblicano, non nascose nelle pagine dei suoi testi scolastici le sue idee caratterizzate da un razzismo di tipo assimilazionista rivolto alle popolazioni suddite del dominio francese o delle altre potenze coloniali bianche.³⁴²

Il suo volume scolastico di maggior successo sull'insegnamento scientifico venne anche tradotto e circolò sia in Italia che in Inghilterra.³⁴³ C'è subito da notare che si tratta di un manuale di insegnamento delle scienze, mentre fino ad ora si è visto che il tema della suddivisione delle varietà umane era stata sempre inclusa nel dominio della geografia. Non si tratta di una differenza da poco: in questo caso l'autore considera l'uomo come un essere vivente tra gli altri animali e non lo separa per analizzarlo nelle sue relazioni storico-ambientali. E' quindi una posizione estrema tra gli studiosi positivisti dell'epoca.

342 Sul razzismo di Paul Bert vedi Carole Reynaud Paligot, *La République raciale*, Puf, Paris, 2006, in particolare sui manuali scolastici, pp. 137-141.

343 Paul Bert, *La première année d'enseignement scientifique (sciences naturelles et physiques)*, VIII ed, Paris, Armand Colin, 1884. In Italia: Paolo Bert, *Primo insegnamento scientifico*, X ed., Parigi-Torino, [1890]; in Inghilterra: Paul Bert, *First year of scientific knowledge*, revised and partly re-written by Richard Wormell and Montagu Lubbock, London, Paris, [1898].



Nel testo italiano, pubblicato nel 1890 in decima edizione, Bert così si esprime parlando delle “razze” nel paragrafo sui mammiferi e nel sottoparagrafo sugli uomini:

“Accontentiamoci d'indicare in quest'anno i *Bianchi* europei, i *Gialli* asiatici, i *Neri* africani, i *Rossi* americani. Se non che conviene ricordarsi che i bianchi, essendo più intelligenti, più lavoratori, più coraggiosi degli altri, hanno invaso il mondo intiero, e minacciano di distruggere, o di soggiogare, tutte le razze inferiori. E ve ne sono di questi uomini veramente molto inferiori”.

E segue la descrizione degli uomini australiani (“pochissimo intelligenti”) e, nelle righe immediatamente successive, la descrizione delle scimmie, a partire da “tre grandi specie, molto più intelligenti delle altre, e che hanno veramente coll'uomo notevoli rassomiglianze”, mentre sui “negri” aggiunge: “essi sono molto meno intelligenti dei Cinesi ed ancor meno dei bianchi”.³⁴⁴

Anche qui le immagini ci presentano la “razza nera” pressoché di profilo e senza vestiti, mentre i lineamenti e la toga del bianco alludono alla classicità, all'antica Roma o Atene, luogo dell'elaborazione dell'ideale armonico del bello che tanto ruolo ha avuto nella definizione delle fisionomie “razziali tra XVIII e XIX secolo”.³⁴⁵

Un'ultima citazione per mostrare come l'elaborazione linguistica della descrizione possa giungere in questo periodo ad essere portatrice di notevoli elementi gerarchizzanti, tanto che la frase finale sul grado di civiltà sembra quasi essere superflua. Giuseppe Mocci, che scrive per le classi elementari superiori così descrive la “razza bianca”:

“La razza *bianca* o *caucasica*, la quale comprende la parte più bella e intelligente del genere umano ed alla quale noi abbiamo la fortuna di appartenere, ha la pelle bianca, le guance rosee, le fattezze regolari, la testa sferica, belli, fini, morbidi e lucenti i capelli neri, biondi, castagni o rossi; giusta guardatura e simmetrica la persona. La razza bianca è anche la più civile”.³⁴⁶

Il volume di Virginia Staurenghi-Consiglio è dedicato alla “lezione di cose”, a tutte le materie che, come la geografia, in molti curricula non trovavano ancora posto e venivano accorpati in narrazioni erudite. In particolare questo volume è interessante perché l'autrice conduce i suoi lettori in un lungo viaggio immaginario in Africa. In questo viaggio erudito tra i luoghi che furono possessi di Roma e l'Egitto dei faraoni, compare anche l'Africa interna, impenetrabile e paurosa: “l'interno dell'Africa è poco noto, perché è difficile il penetrarvi, anche a motivo dei vasti deserti, delle bestie

344 Paolo Bert, *Primo insegnamento scientifico*, cit. p. 20. Il testo dell'originale francese è il seguente: “Contentons-nous d'indiquer cette année les Blancs européens, les Jaunes asiatiques, les Noirs africains, les Rouges américains. Seulement il faut bien savoir que les blancs, étant plus intelligents, plus travailleurs, plus courageux que les autres, ont envahi le monde entier, et menacent de détruire ou de subjuguier toutes les races inférieures. Et il y a de ces hommes qui sont vraiment bien inférieurs”, 1884, p. 18.

345 Georg Mosse, *Il razzismo in Europa. Dalle origini all'Olocausto*, Mondadori, Milano, 1992.

346 Giuseppe Mocci, *La patria. Compendio di geografia e storia nazionale ad uso delle classi elementari superiori e del terzo anno della scuola obbligatoria*, Cagliari, tip. lit. Commerciale, 1891, pp. 29-30.

feroci, e degli abitanti crudeli”.³⁴⁷ Pubblicato nel 1890, il volume tiene conto del recente esordio coloniale dell'Italia e si addentra nei territori contesi dell'Eritrea e delle terre teatro della sanguinosa sconfitta di Dogali. La rievocazione dolorosa dell'eroismo e del valore dei combattenti italiani, assaliti “da un'orda irrompente di barbari traditori ed assassini” e sopraffatti “dal numero dei nemici”, diventa l'occasione per sancire l'ineluttabilità e l'irreversibilità di questa nuova politica di espansione nazionale e di presenza italiana in Africa. Il sangue degli eroi e degli esploratori - viene spiegato al giovane lettore - non fa parte “di quelle sventure che altro non lasciano dietro di sé che morte e desolazione. Al contrario il ricordo vivissimo di tanti dolori e di tanti sacrifici, uniti al senno ed al valore dei soldati italiani hanno fatto sì, che dall' '87 ad oggi i possedimenti italiani in Africa si estendessero di molto. Ora il Tigrè è parte dell'Abissinia che più ci interessa” e arriva a menzionare l'occupazione del forte di Keren, datata giugno '89, quindi pochi mesi prima andare in stampa con il volume che si propone come cronaca aggiornatissima dell'espansione africana.³⁴⁸ L'interesse politico-culturale per l'Abissinia si concretizza, con un cambio repentino di stile narrativo, in una descrizione dell'uomo abissino, mescolando notazioni sul suo carattere e rilievi somatici tipici delle notazioni antropologiche sulle “razze”, già mostrati nelle pagine precedenti:

“Gli Abissini hanno fieri istinti, amano la guerra che permette loro di vivere di rapina, sono robusti, snelli, abituati al caldo ed al freddo, assai parchi nel cibo e molto tolleranti della sete. Sono forti, audacissimi in guerra, inerti in pace, e sospettosi, diffidenti, spregiuri. Hanno ingegno pronto ed astuto, portamento elegante e grazioso. Sono eloquenti nell'espressione, incostanti nei loro pensieri, amanti molto di sé stessi. Professano la Religione cristiana; ma mentre sono scrupolosi nell'osservanza del culto esterno, sono incuranti del vero sentimento religioso. Superstizione e scetticismo sono gl'immane prodotti dell'ignoranza. [...] Il tipo predominante del Tigrè è il tipo caucaseo, cranio quasi rotondo, viso ovale, profilo spiccato, naso regolare, spesso aquilino, bocca proporzionata, labbra sottili, denti bianchissimi, occhi grandi e vivaci, capelli ricciuti ed abbondanti, statura media”.³⁴⁹

Anche nei testi in cui la descrizione antropologico-somatica delle “razze” si riduce al minimo, alcuni tratti degli africani si segnalano quasi sempre, come negli *Elementi di geografia* del parroco De Rose dove “i caratteri naturali della razza nera” rimandano alla smisuratezza: “naso largo labbra grosse, bocca grandissima”.³⁵⁰

3.1.5. L'apogeo del paradigma positivista

Si è mostrato come negli anni Novanta dell'Ottocento e nel primo decennio del Novecento il termine “razza” e il paradigma “razziale” si rafforzasse nei programmi. Questo cambiamento si può ben rilevare anche da alcuni volumi di geografia che rispecchiano le novità richieste dal legislatore e, a volte, le accentuano.

Il primo volume che si propone all'analisi è dello zoologo e antropologo Enrico Hillyer Giglioli, estratto della parte inclusa nel volume di De Stefani per le scuole classiche.³⁵¹ Fin dall'apertura dell'estratto (il titolo del paragrafo è *Le razze umane odierne*, evidentemente ponendo subito in chiaro allo studente l'esistenza di un percorso evolutivo che sta alle loro spalle) chiarisce l'impostazione evoluzionista e darwiniana, dichiarando altresì che non si può che partire dal concetto monogenetico dell'appartenenza dell'uomo ad un'unica specie, ma che altrettanto innegabile è la varietà umana che li ha fatti raggruppare in tre gruppi sufficientemente distinti

347Virginia Staurengi-Consiglio, *Lezioni di cose secondo l'ordine naturale intuitivo per le scuole elementari*, vol. II, III ed., Torino ecc., Paravia, 1890, p. 137.

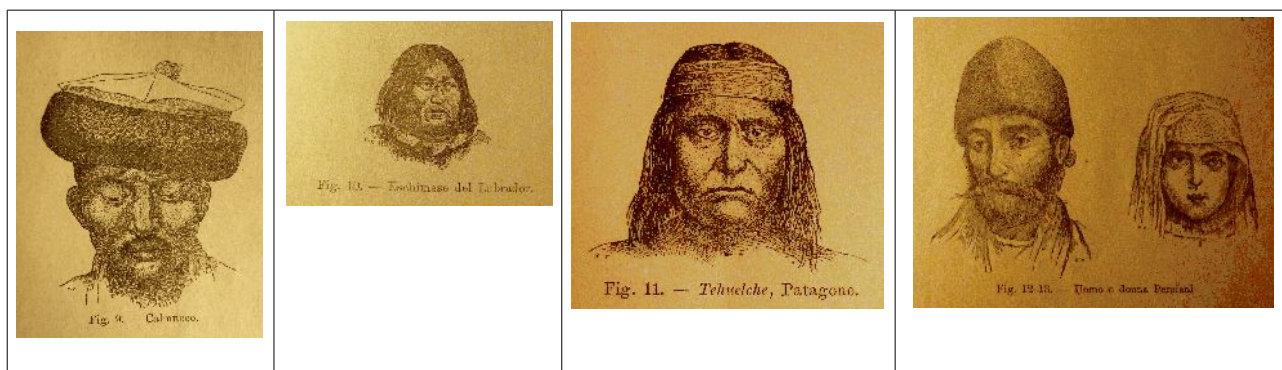
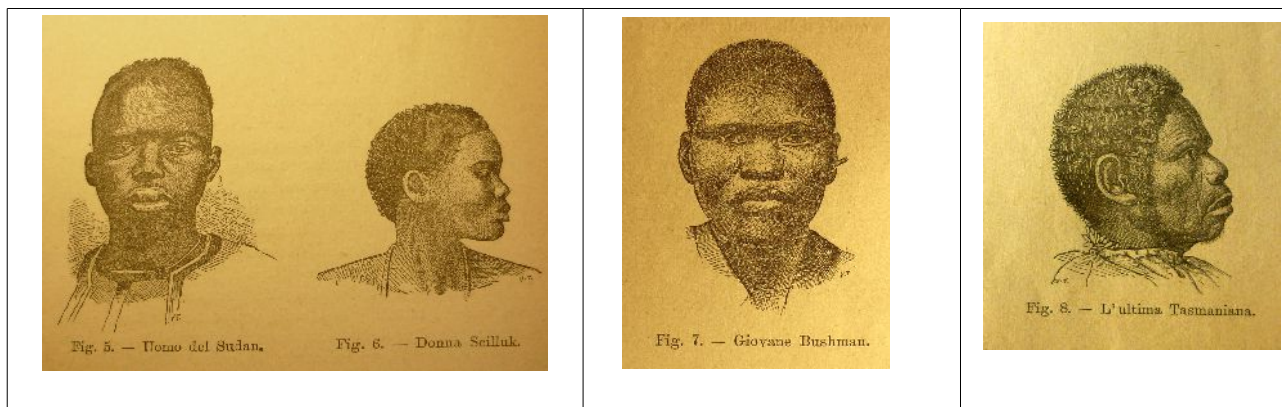
348Ivi, pp. 139-140

349Ivi, p. 142.

350Francesco Saverio parroco De Rose, *Elementi di geografia estratti dai più recenti autori ed ordinati in conformità del programma governativo ad uso delle scuole normali*, [S.l.], Tip. Migliaccio, [s.d.], p. 36.

351Enrico H. Giglioli, *L'uomo, sua antichità: le razze umane*, estratto dalla geografia fisica e geologia ad uso delle scuole classiche, di C. De Stefani, Firenze, Sansoni, 1893. Su Giglioli vedi la voce di di Maurizia Alippi Cavalletti sul *Dizionario Biografico degli italiani*, Tereccani, Volume 54 (2000) e Sandra Puccini, *Andare lontano. Viaggi ed etnografia nel secondo Ottocento*, Carocci, Roma, 1999, in particolare la parte terza.

“riunito da un numero non piccolo di sottotipi e di forme intermedie e connettenti, risultato di un ibridismo continuo e antico di migrazioni, invasioni, conquiste e conseguenti miscele”,³⁵² che, espresso in forma sintetica può diventare “altri [europei] mostrano tracce evidenti di sangue negroide”.³⁵³ D'altronde, in contraddizione inevitabile con il principio monogenico, aggiunge che “non è tanto facile trovare rappresentanti puri di questi tre tipi umani”, implicitamente ipotizzando un purezza originaria delle tre varietà. Questa attenzione alla purezza dei tipi e all'indagine delle commistioni passate mediante l'analisi somatica trova riscontro anche in un uso abbondante delle esemplificazioni visive, soprattutto di quelle riferite dall'autore alla “razza negroide” (quattro immagini su nove).



L'idea di una gerarchia di civiltà collegata alle razze è ben presente e apre ogni paragrafo di descrizione delle tre “razze”, seguito da una descrizione somatica e quindi da una rassegna delle varianti più significative con la loro collocazione geografica. Ecco l'incipit del paragrafo sui *Negroidi*: “Gli uomini di questa razza, i quali oggi rappresentano indubbiamente il tipo più basso e non hanno mai dato origine qualsiasi civiltà, sono caratterizzati dall'aver capelli lanuti, [...]”;³⁵⁴ quello dei *Mongoloidi*: “Le genti appartenenti a questa razza occupano una posizione media nell'umanità e dettero origine ad alcune civiltà speciali ed antiche”;³⁵⁵ e l'inizio del paragrafo sugli *Arianoidi*: “Sono il tipo alto e imperante dell'umanità [anche se] in qualche caso [...] sembrano aver degenerato per secolare isolamento”;³⁵⁶ così come altri passaggi in cui la formula “popoli alti” e “popoli bassi” indica in sintesi la collocazione della variante “razziale” nella scala delle civiltà.³⁵⁷

352E. H. Giglioli, *L'uomo...*, cit., p. 23.

353Ivi, p. 31.

354Ivi, p. 23.

355Ivi, p. 26.

356Ivi, p. 29.

357Ad esempio, tra le varietà di “arianoidi”, “più distinti e psichicamente meno alti sono: i Persiani, gli Hindù e gli Arabi dell'Asia [...] gli Egizi [...] ed i Berber”, ivi, pp. 30-31; e “bassissimi e degenerati i cosiddetti Aborigeni”, ivi, p. 31.

La descrizione somatica fa uso anche dell'indice cefalico e facciale, ma senza associazione esplicita con elementi psichici.

Anche nella sintesi di Giglioli alla base dello sguardo da lui proiettato sui diversi popoli si trovano elementi ricorrenti dell'eurocentrismo; ad esempio espressioni come “popoli negri di un tipo più bello e più alto”³⁵⁸ o la segnalazione tra i caratteri somatici del “mongoloidi” di “denti poco belli”.³⁵⁹ L'attenzione dell'antropologia dell'epoca a cercare nei tratti somatici e culturali odierni dei popoli cosiddetti primitivi le tracce del passato dei popoli “civili” è ben presente nel testo di Giglioli. L'idea, espressa nei programmi cui il Giglioli doveva attenersi, che lo sviluppo delle civiltà antiche fosse legato strettamente all'identità “razziale” di quei popoli è presente in maniera chiara nei passaggi in cui ricorda come gli arianoidi diedero origine a civiltà antiche, come Egizi e Fenici:

Essi [gli arianoidi] originarono in Asia, Africa ed Europa, da circa 4000 anni in qua civiltà notevoli, come l'egizia, la fenicia, la greca e la romana, le quali si succedettero e condussero a quella attuale, dominante oggi ovunque”.³⁶⁰

In alcuni passaggi si percepisce anche la simpatia provata dallo studioso per alcune popolazioni, come quella tasmaniana, che subirono l'impatto dell'arrivo degli europei; ma la compassione non nega e anzi nasce dal senso di ineluttabilità delle conseguenze che l'incontro tra “razze” diverse hanno per Giglioli sulle razze meno civili, destinate alla scomparsa:

“noi li abbiamo trovati [questi negroidi particolari] nella attigua Tasmania, ove sino al principio di questo secolo vissero pacificamente in condizioni forse in tutto identiche a quelle nelle quali visse da noi l'Uomo del Quaternario; giunsero poi gli Europei ed in poco più di cinquant'anni distrussero affatto questo popolo interessante e inoffensivo.

I Negroidi dovranno, temo, scomparire; da loro si ebbe scarso retaggio di cognizioni, ma non possiamo scordare che essi forse c'insegnarono l'uso del ferro”.³⁶¹

Anche il testo coevo di Pasanisi³⁶² condivide la teoria sull'origine monogenetica dell'umanità (che all'epoca era collocata in Asia) e sulla pluralità delle “razze”. Egli sostiene la permanenza dei caratteri delle razze tanto che “non si ha traccia di formazione di nuove razze in tempi storici”,³⁶³ e che pertanto “le razze debbano i loro specifici caratteri somatici all'influenza dell'ambiente geografico, che si siano formate sul luogo dove attualmente le troviamo localizzate; che codesta formazione sia avvenuta quando l'uomo, non ancora progredito in civiltà, subiva più efficacemente l'azione dell'ambiente”.³⁶⁴ Questa impostazione vira poi in senso lamarckiano quando, affermando che le differenze somatiche sono un prodotto geografico e non genetico, fa l'esempio dello Yankee, discendente degli inglesi negli Stati Uniti, che “rassomiglia sempre meno ai suoi antenati europei e viene acquistando i caratteri somatici, che distinguono gli indiani (colorito meno roseo; capelli più bruni e lisci; zigomi prominenti; mascella inferiore massiccia). Così del pari il puro Negro, trasportato come schiavo agli Stati Uniti, dopo poche generazioni, ha perduto molta parte del suo colorito ed ha trasformato sensibilmente il viso. I coloni portoghesi della penisola di Malacca sono divenuti neri tanto quanto gl'indigeni”.³⁶⁵

Nella descrizione delle “razze” Pasanisi si sofferma su una serie di indici di valutazione. Il primo è dato dagli indici cefalici che “non si possono considerare come del tutto tipici delle varie razze: ma

358Ivi, p. 24.

359Ivi, p. 27.

360Ivi, p. 29.

361Ivi, p. 26.

362Francesco Maria Pasanisi, *Testo di geografia per le scuole secondarie superiori* (Licei, istituti tecnici, scuole militari, scuole normali), Roma, Società Dante Alighieri, 1894; per informazioni su Pasanisi (1852-1905) cfr. la scheda biografica di Andrea Zandonai, <http://www.unibg.it/dati/bachecca/488/15158.pdf> [consultata settembre 2013]

363Ivi, p. 113.

364Ivi, p. 114.

365Ivi, p. 114.

che costituiscono non di rado un buon discriminante”.³⁶⁶ L'autore tra l'altro ne evidenzia le medie significativamente diverse nei tipi regionali italiani. Il secondo è l'angolo facciale, considerato correlato all'intelligenza: “Il profilo della faccia è in intimo rapporto con lo sviluppo dell'intelligenza; quindi può considerarsi come criterio della potenza intellettuale l'angolo facciale, che misura quel profilo”³⁶⁷, e nelle esemplificazioni Pisanisi parte ancora dal profilo dell'orang-utang giovane per poi passare a “negri”, europei e profili della statuaria greca.³⁶⁸ Il terzo è il colore della pelle, per le cui gradazioni si rifà alle tavole cromatiche di Broca; anche il colore però non è neutro, perché associato agli odori:

“Al colore della pelle è strettamente connesso l'odore della traspirazione, il quale varia secondo le razze. Soprattutto disgustoso è quello dei Negri, e così acuto e forte che al tempo della tratta degli schiavi, esso, trasportato dai venti, segnalava l'approssimarsi di un bastimento, carico di *legno nero*”.³⁶⁹

Le “razze” individuate, secondo la classificazione Blumenbach, sono cinque, e la descrizione che ne fa Pisanisi comprende, dopo l'illustrazione somatica, quella del loro “temperamento” con alcune esemplificazioni.

E' utile aprire qui brevemente una piccola parentesi sul “temperamento” come elemento caratteristico di ogni razza e connaturato ad essa. Esso storicamente ha origine nella medicina ippocratica, nella quale indica una sintesi di qualità del corpo e dello spirito dell'individuo, originato dalla diversa proporzione nel mescolamento dei fluidi corporei. I quattro temperamenti classici corrispondevano a colerico, sanguigno, melanconico, flemmatico. Tra XVI e XIX secolo spesso le prime teorizzazioni “scientifiche” utilizzarono l'antica teoria mescolandola alle nuove osservazioni ed interpretazioni. Ciò avvenne anche nelle prime ipotesi di classificazione delle razze umane; per fare solo un esempio, Linneo nella sua tassonomia della natura attribuisce al “Negro” un temperamento “astuto, indolente, negligente, [...] retto dall'arbitrio” e, come commenta Giuliano Gliozzi, “implicitamente attribuisce a queste caratteristiche morali la medesima costanza e fissità che pertiene alle peculiarità morfologiche di ogni specie vivente”.³⁷⁰ Spesso queste attribuzioni di temperamenti si sposavano con i nuovi dati di osservazione dei dati somatici e di descrizione secondo l'antropologia fisica, finendo per funzionare come una sorta di “caratteri psichici” delle “razze”, osservati e classificati accanto alle ‘misure’ di quelli fisici.

Anche l'uso che ne fa Pisanisi ricade in questa accezione, tra l'altro con l'impiego dei termini chiave della vecchia quadripartizione aristotelica, ampliata da quattro accezioni a cinque (“nervoso” è il temperamento aggiuntivo, della “razza” caucasica) e integrata di pseudo osservazioni sul comportamento, il carattere, la costituzione delle popolazioni classificate. Così, per Pisanisi, la “R[azza] Americana (o rossa)” ha

“Temperamento: *flemmatico*: il loro ideale è la costante uguaglianza d'animo (aequitas). Imperturbabili, riserbati, taciturni, sempre e dappertutto: [dall'in]flessibilità intrattabile e dalla tolleranza meravigliosa del dolore fisico come nelle Pelli Rosse all'apatia semiebete degli Indiani delle Selve tropicali”³⁷¹.

Gli uomini della “R[azza] Mongolica (o gialla) [...] hanno di solito temperamento *malinconico*, la disposizione d'animo, cioè, a guardare il passato piuttosto che l'avvenire e a conservare quanto è più possibile le istituzioni, i costumi, le abitudini tradizionali”³⁷².

366Ivi, p. 115.

367E nella seconda edizione (1898) aggiunge: “Quanto più l'angolo facciale è grande, tanto più l'intelligenza è sviluppata”,(p. 313).

368Ivi, p. 116.

369Ibidem.

370Giuliano Gliozzi, *L'insormontabile natura: clima, razza, progresso*, in *Differenza e uguaglianza nella cultura europea moderna*, Vivarium, Napoli, 1993, p. 321; la citazione di Linneo è tratta da *Systema naturae*, Halae Magdeburgicae, I.I. Curt, 1760, vol. I, p. 22.

371Ivi, p. 118.

372Ibidem.

Gli uomini della “R[azza] Etiopica (o nera) [...], oltre ad essere segnalati con angolo facciale da 70° a 75° e prognatismo accentuato (tratti connessi, per il Pasanisi, al basso grado di intelligenza, come si è scritto sopra), hanno

“Temperamento *sanguigno*, subitanei nel mutare d'animo, e mancanti di riflessione e dominio di se stessi. Conducendo una vita immezzo ad una natura prodiga dei suoi tesori, non si curano d'altro che del momento presente, non sentono perciò nessuna convenienza di tesaurizzare le memorie dell'esperienze passate e la necessità di provvedere ai bisogni futuri; quindi nessun progresso in nessuna delle sfere della civiltà”.³⁷³

La “razza Malese (o bruna) [...] ha temperamento *collerico*: cioè ubbidiente ai moti subitanei dell'animo, e appassionato sia nell'amore che nell'odio, donde anche la diffidenza, l'amor della vendetta, la crudeltà. Del resto i malesi sono in genere ben dotati intellettualmente; dalla vita marinara quale li invitava la posizione dei loro paesi, furono arricchiti delle virtù marinare, l'arditezza, l'intraprendenza, il sangue freddo nei pericoli”³⁷⁴.

La “razza Caucasea, meglio Indo-Atlantica o se mai Mediterranea (bianca)”, viene anch'essa segnalata con angolo facciale “da 80° a poco meno di 90°” aggiungendo che “la media delle capacità del cranio e del peso del cervello è superiore a quella delle altre razze”. Il suo “temperamento [è] *nervoso*, predominanza cioè del sentimento, moderato però e governato dall'intelligenza: e per queste due qualità, la razza bianca supera tutte le altre razze”.

E, a riprova di queste qualità superiori, Pasanisi cita l'affermazione militare e commerciale della “razza” bianca, la sua diffusione con la forza e la migrazione, secondo i dettami del darwinismo politico: “E' la razza che aveva l'abitazione più ristretta: ma con le emigrazioni e le conquiste oggi è dispersa più di tutte le altre ed è la più numerosa”.³⁷⁵

Nel capitolo dedicato alla “civiltà” comunque l'autore limita il determinismo razziale citando anche le circostanze storiche e geografiche che permettono lo sviluppo della civiltà, affermando (anche se usando un carattere più piccolo) che “la civiltà non è prerogativa di nessuna razza. Tutte sono capaci di produrla e tutte, forse, con la stessa potenzialità. Le circostanze esterne piuttosto che le facoltà interne, eccitano al progresso o fanno recedere o destinano a morte sicura popoli e genti”³⁷⁶, mentre nell'edizione successiva collega questo sviluppo, sulla scorta di Theodor Waitz, a quattro fattori di cui solo il primo è dato dalla “costituzione fisica”.³⁷⁷ Infatti, quattro anni più tardi Pasanisi pubblica la seconda edizione del testo, aumentandone la mole già corposa (da 500 a 900 pagine) introducendo alcune varianti, alcune citazioni e un'ampia bibliografia, che rafforzano la sua impostazione sulla variabilità umana. Due integrazioni in particolare aggiungono elementi significativi in merito all'immagine “razziale” del “negro”. La prima è una citazione di Ranke sulle forme del naso predominanti nelle diverse “razze”, che conferisce ad esse un significato in relazione alla civiltà: “nei popoli rozzi il naso è più piatto, e il dorso nasale meno alto che nei popoli civili”, tanto che Pasanisi di seguito chiosa: “Caratteristico del Negro puro è il naso dalle narici discoste e aperte”.³⁷⁸ La seconda novità è una tavola sinottica intitolata *Caratteri dei tipi ideali della 4 razze umane principali* che Pasanisi riprende da un recente volume di Augustus Henry Keane,³⁷⁹ che occupa due intere pagine e mette a confronto in maniera sintetica i caratteri attribuiti alle diverse “razze”. In particolare le “razze” in questo schema diventano quattro perché la malese viene

373Ivi, p. 119.

374Ibidem.

375Ivi, p. 120.

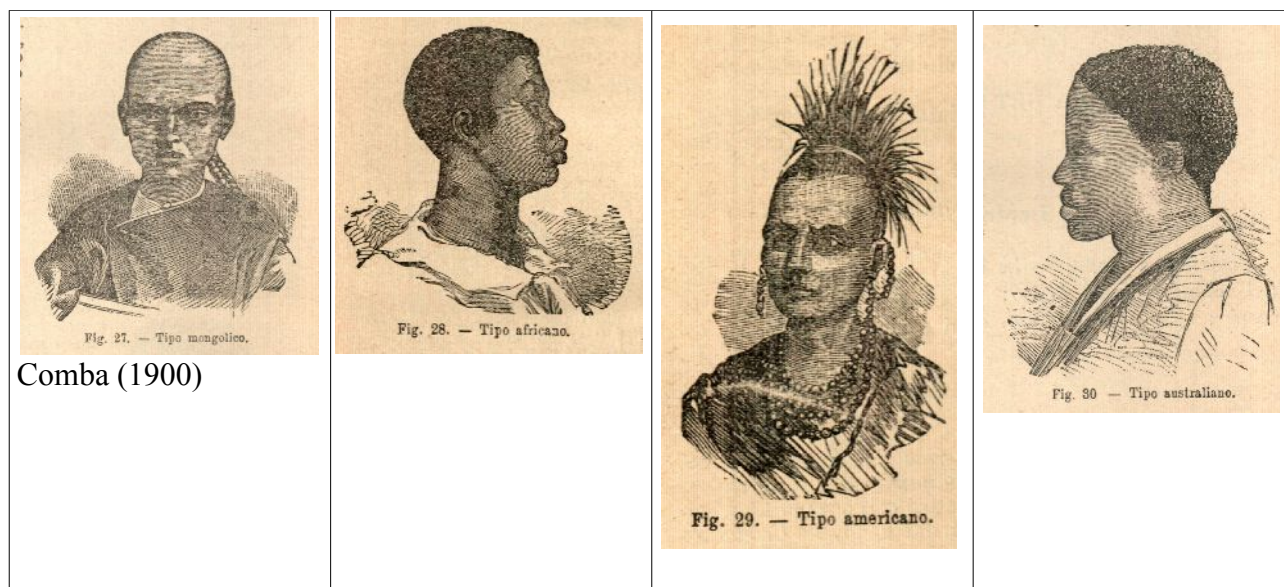
376Ivi, p. 121

377Francesco Maria Pasanisi, *Testo di geografia per le scuole secondarie superiori* (Licei, istituti tecnici, scuole militari, scuole normali), II ed., Roma, Società Dante Alighieri, 1898, p. 324. Il testo di Theodor Waitz è *Anthropologie der Naturvölker*, Leipzig, Fleischer, 1860. Interessanti anche le notazioni di regressi fisici e psichici, visti come collegati strettamente, di popolazioni come i Boscimani o gli Scaneti, pp. 306-307.

378Ivi, p. 313.

379Augustus Henry Keane, *Ethnology*, Cambridge, University Press, 1895; la tabella è riportata di seguito tratta dall'edizione del 1909.

Si deve aggiungere che il ricorso ai termini “selvaggio” e “primitivo” e a quelli “razziali” e di descrizione somatica è specifico per alcuni popoli (Africa, indigeni americani, Oceania) mentre per gli altri (Europa, Asia, Nord America) le descrizioni sono collettive, culturali, le popolazioni sono solo quantificate e non suddivise sulla base dei caratteri somatici o simili.

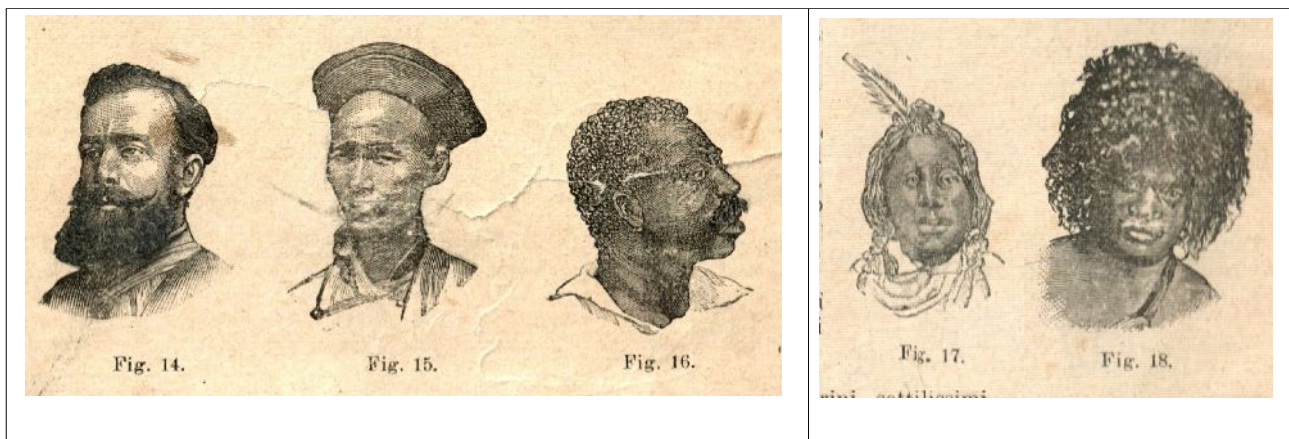


Immagini tipologiche delle “razze” accompagnano le descrizioni dei continenti, eccetto l'Europa. L'*Altrove* viene associato, identificato ed esemplificato visivamente con l'*Altro razziale*.

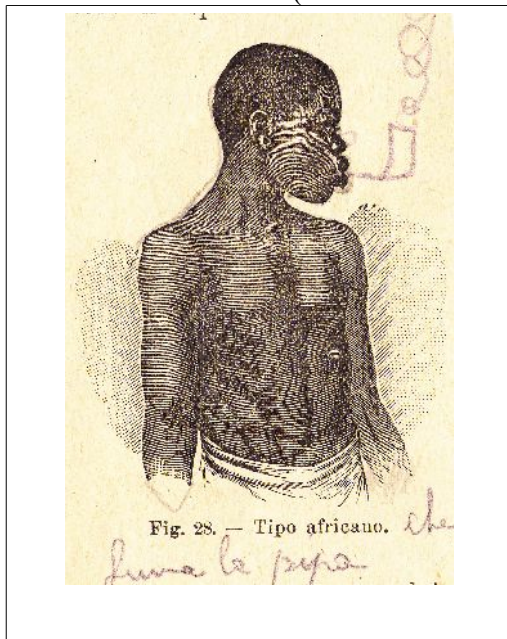
Nel volume per le scuole superiori di alcuni anni seguente Comba affronta brevemente, nel capitolo di *Geografia politica*, la classificazione in cinque “razze” “secondo l'aspetto fisico”. La valorizzazione non è esplicita, ma la gerarchia è facilmente desumibile e come sempre vede all'ultimo posto gli africani. Infatti sono ben evidenti i rimandi all'angolo facciale con la connessa assimilazione agli animali: la “razza Negra o Etiopica” ha “mascelle e denti sporgenti così da formare una specie di muso (prognatismo)”. Inoltre ad essa si possono avvicinare “gli abitanti primitivi dell'Australia”.³⁸³ Rispetto al testo precedente cambia la scelta delle immagini tipologiche delle “razze”; il profilo dell'africano ben illustra la notazione sull'angolo facciale (più pronunciato in questa immagine che in quella precedente), il tipo americano abbandona l'iconografia antica dei cosiddetti pre-colombiani per riprodurre l'immagine di un rappresentante delle popolazioni ormai ridotte nelle riserve dall'espansione ad ovest degli Stati Uniti.

Da notare inoltre come, al contrario dell'africano, l'immagine tipologica della “razza malesepolinesiana” non corrisponda assolutamente alla descrizione (ad esempio il “naso più piccolo e ben profilato”). Evidentemente la scelta delle immagini in questo genere di pubblicazioni veniva quasi sempre fatta da soggetti diversi dagli autori dei testi, spesso usando le immagini che l'editore aveva già a disposizione per evitare di dover pagare nuovi diritti d'autore; per questo insieme di ragioni non era raro che descrizione iconica e descrizione verbale entrassero in contraddizione tra loro.

³⁸³Comba Eugenio, *Nuovo compendio di geografia teorico-pratica con notizie storiche: ad uso delle scuole ginnasiali, normali e tecniche*, 45. ed. riv e corr. Torino [etc.], G. B. Paravia e comp., 1908, p. 39.



Per essendo dedicato, questo capitolo, all'immagine “razziale” degli africani e a quella dell'Africa, è utile aprire una parentesi sulla presentazione delle colonie italiane in Africa che trovava posto nei testi di geografia. Comba, come gran parte degli autori, colloca le colonie in coda alla parte relativa all'Italia, dopo la sezione dedicata ai paesi italiani soggetti ad altri Stati e alle terre irredente, quindi istituendo una specie di Italia in fieri, comprensiva sia dei territori da redimere, sia di quelli da trasformare dopo la conquista. Della Colonia Eritrea Comba ammette che il commercio costituisce “nelle condizioni in cui versa attualmente, ben poca cosa”. Il porto di Massaua “potrebbe avere un grande sviluppo commerciale”; inoltre sono stati scoperti filoni auriferi che “si spera di poter sfruttare con grande vantaggio”. Il tratto di ferrovia Massaua-Saati “certamente verrà prolungato verso l'interno”; Keren “diventerà molto importante”.³⁸⁴ Tutto in prospettiva, poiché l'immagine corrente delle colonie (Eritrea e Somalia) non dà la possibilità per una esaltazione al presente.



Per completare l'analisi dei volumi di Comba, uno degli autori più stampati (e si presume più adottati) in questo periodo segnaliamo ancora l'immagine del “Tipo africano” inclusa nell'edizione per le classi superiori della scuola elementare del 1912, unica illustrazione che accompagna lo sguardo panoramico sui diversi continenti, evidentemente ad attestare che è soprattutto l'Africa che viene identificata visivamente con la tipologia “razziale” degli abitanti; tra l'altro l'immagine scelta è diversa dalle precedenti e supera ogni remora nell'accentuazione dei tratti somatici classici dell'inferiorità: prognatismo e labbra grandi.³⁸⁵

La seconda notazione la si può trarre dall'edizione del 1919 per le scuole superiori, che ormai esce dopo il primo conflitto mondiale nell'edizione riveduta dal prof. Carlo Errera sull'ultima edizione curata e riordinata dal prof. G. Pennesi.³⁸⁶

Qui, nella parte relativa alla descrizione delle “razze”, scompare l'accento diretto alla somiglianza del viso del “negro” con il muso degli animali che compariva ancora nel 1908. Ma molto interessante è seguire l'intera rassegna dei popoli e dei territori extraeuropei che ormai ha assunto dimensioni decisamente rilevanti. Facendo questa lettura ci si accorge come i dati della tipologia

³⁸⁴Ivi, p. 154.

³⁸⁵E. Comba, *Breve corso di geografia...*, cit, 2012, p. 42. Probabilmente colpito dal gonfiore eccessivo delle labbra, un ignoto studente vi ha disegnato una pipa.

³⁸⁶Eugenio Comba, *Compendio di geografia teorico pratica, con notizie storiche ad uso delle scuole ginnasiali, normali, tecniche, industriali e commerciali*, Torino etc., Paravia, 1919.

“razziale” delle popolazioni, degli eventuali mescolamenti tra “razze” e del grado di civiltà raggiunto sono sempre posti in evidenza nel testo. L'ottica “razziale” è quindi ormai una lente considerata indispensabile per istruire i giovani italiani della piccola e grande borghesia (il testo è rivolto alle scuole normali tecniche e commerciali, ma anche ai ginnasi) sul mondo in cui sono collocati. Questa decodifica “razziale” delle popolazioni mondiali viene sempre condotta a diversa intensità e attenuata con le popolazioni che nella scala gerarchica della “civiltà” risultavano più prossime ai parametri europei; inoltre ad essa viene affiancata la segnalazione della presenza europea nelle diverse regioni, come garanzia di un processo di “civilizzazione” - e soprattutto dominio e sfruttamento - che veniva presentato come l'unica via di salvezza per intere aree del globo. Solo la mano civilizzatrice dell'europeo-caucasico avrebbe potuto innescare una parziale emancipazione dallo stadio della selvaticità o della barbarie.

Eccone alcuni esempi sull'Africa:

Gli abitanti del Marocco sono “maomettani e semibarbari”,³⁸⁷ il Sudàn francese “è patria di Negri puri, razza sedentaria, pacifica, agricola”,³⁸⁸ il territorio dell'alta Guinea è “abitato da popolazioni poco progredite”,³⁸⁹ il Congo Belga ha “una popolazione di forse 15.000.000 indigeni semi-barbari”,³⁹⁰ i territori dell'Africa Orientale sono “abitati da negri sedentari e agricoltori”. Invece nella Provincia del Capo dove gli abitanti sono “circa un quarto bianchi”, gli “Inglese [...] vi hanno ormai trapiantata compiutamente la civiltà europea”,³⁹¹ e nella Rhodesia “la popolazione indigena vive quasi allo stato semi-selvaggio, ma in alcuni distretti meridionali è pienamente cominciata la colonizzazione europea”,³⁹² in Algeria la Francia ha ampiamente colonizzato e incivilito il paese, estendendo la sua opera di conquista e di progresso fin nel Sahara posto a mezzodi”,³⁹³ e nel Madagascar, dove “le coste [...] basse e paludose [...] sono quasi da per tutto esiziali agli Europei, [...] gli abitanti, di origine malese, sono miti e civili”.

Questa particolare lente non si applica solo all'Africa. Ecco la descrizione dell'America Settentrionale, dal punto di vista “razziale”, oltre agli abitanti di origine europea:

“[gli] indigeni americani, chiamati Pelli Rosse (od anche Indiani [...]); essi sono alti di statura ed hanno tratti regolari, pelle bruno rossastra, capelli neri, lisci e duri, barba rara, naso lungo. Altra stirpe indigena sono gli Eschimesi [...] assai più chiari dei Pelli Rosse, con faccia larga, naso schiacciato, zigomi sporgenti”, inoltre, d'origine africana “i moltissimi negri [...]” e poco oltre “i selvaggi americani in generale sono rimasti seguaci del feticismo”.³⁹⁴

In generale però, nel continente americano, l'attenzione maggiore è agli incroci e quindi alle diverse tipologie di meticciato:

Negli Stati Uniti “vi sono più di 10 milioni tra negri e mulatti”,³⁹⁵ i “Messicani sono in buona parte coloni di schiatta spagnuola, come in tutti gli Stati dell'America centrale, ma predominano numericamente i meticci ed altri sanguemisti; un buon terzo della popolazione è d'indiani, civilmente assai arretrati”,³⁹⁶ la terra del Salvador è “fittamente popolata, con 1.200.000 abit. meticci e indiani per lo più”,³⁹⁷ il Nicaragua è popolato “per la gran parte Indiani e sanguemisti”,³⁹⁸ nell'Arcipelago delle Indie occidentali “l'umidità e il caldo eccessivo [...] rendono disagevole il soggiorno, specialmente agli Europei; abbonda invece la popolazione di colore, mulatti e meticci”

387Ivi, p. 297.

388Ivi, p. 299.

389Ivi, p. 301.

390Ivi, p. 302.

391Ivi, p. 303.

392Ivi, p. 305.

393Ivi, p. 297.

394Ivi, 317.

395Ivi, p. 321

396Ivi, p. 322

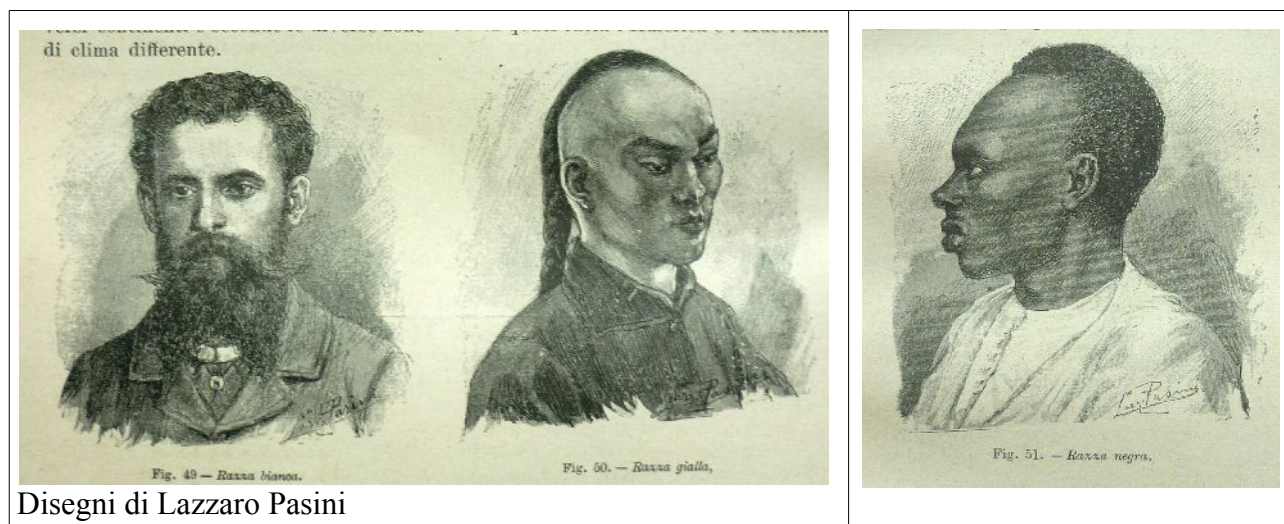
397Ivi, p. 324

398Ibidem.

“la popolazione [è] parte Europei e parte Negri o sanguemisti”;³⁹⁹ nella Repubblica di Cuba “la popolazione è per più di tre quinti bianca (creoli) e per rimanente di razza negra”;⁴⁰⁰ nella Repubblica indipendente di Haiti sono “tutti negri o mulatti, in condizioni poco progredite di civiltà”;⁴⁰¹ nella Repubblica di Santo Domingo sono “in maggioranza mulatti o creoli”, e infine, riassumendo,⁴⁰² l'America meridionale “è abitata da varie razze, cioè: bianchi prevalenti per numero e per civiltà, originari dal Portogallo, dalla Spagna, dall'Italia, ecc.; indiani inciviliti o selvaggi (i selvaggi sarebbero due milioni), e meticci (nati da indiani e da bianchi), negri, mulatti, ecc 12 milioni”.⁴⁰³

Ci si può fermare qui, avvertendo che nella parte dedicata all'Oceania sono la “ferocia” delle popolazioni indigene e i risvolti di cannibalismo a costituire il tratto dominante, cui risponde la diffusione dei missionari cattolici. Ad esempio: “taluni [australiani] sono perfino cannibali, mangiano cioè i loro simili, specie se prigionieri di guerra. La religione più diffusa è il feticismo. Oggidi, grazie agli sforzi dei Missionari, si va ovunque estendendo il Cristianesimo”.⁴⁰⁴ Si incontrano anche tratti francamente paradossali, come la notazione, all'indomani di quella che venne definita Grande guerra e che fu scatenata da potenze europee estendendosi praticamente a livello mondiale, sugli abitanti dell'arcipelago di Bismarck, in quella che oggi chiamiamo Papua-Nuova Guinea, descritti come soggetti di “indole assai guerresca”.⁴⁰⁵

Tornando al primo decennio del Novecento, un altro testo molto diffuso è quello di Gambino pubblicato anch'esso da Sandron.⁴⁰⁶



Qui le “razze” tornano ad essere tre, seguendo la via aperta da Cuvier. Nella descrizione, puramente somatica, si intuisce l'intenzione di creare una scala tra le diverse ampiezze della fronte, dalla “razza” bianca alla gialla e alla nera, ma senza una svalorizzazione esplicita.⁴⁰⁷ Per Gambino la gerarchia di civiltà tra i popoli è determinata dall'influsso del clima, in particolare quello temperato, “più favorevole allo sviluppo delle forze fisiche e delle facoltà intellettuali dell'uomo, perciò i

399Ivi, p. 325.

400Ivi, p. 325-326.

401Ivi, p. 326.

402Ivi, p. 326.

403Ivi, p. 332.

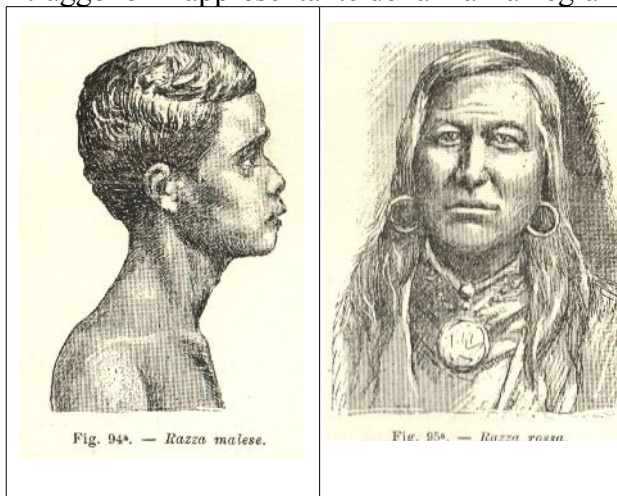
404Ivi, p. 344.

405Ivi, p. 348.

406Giuseppe Gambino, *Elementi di geografia moderna. Testo atlante per le scuole secondarie inferiori*, IV ed., Milano ecc., Sandron, 1904.

407“Fronte larga” per la “razza” bianca, “fronte piccola” per la gialla e “fronte piccola e sfuggente indietro” per la nera, ivi, pp. 36-37.

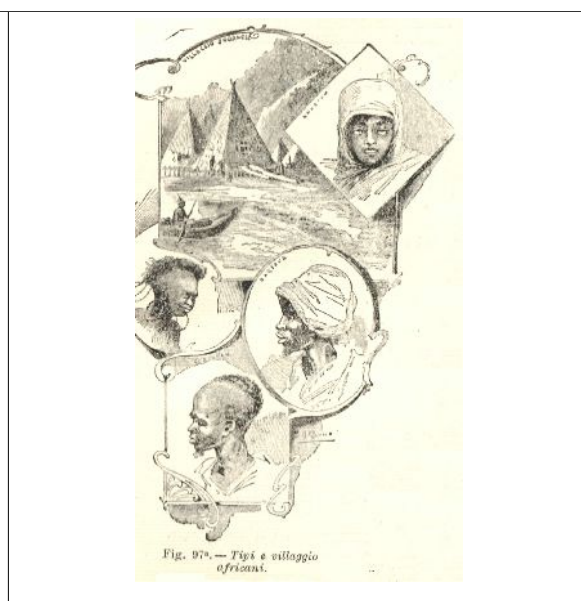
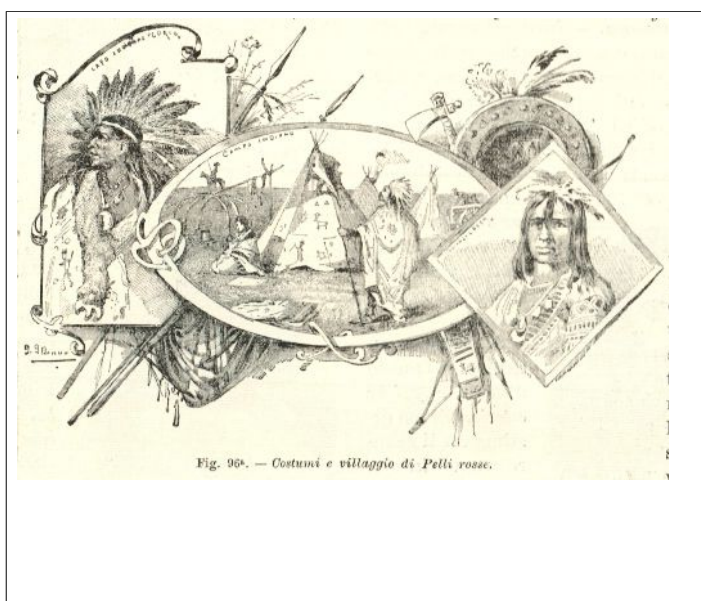
popoli più avanzati nella civiltà e nella cultura si trovano nelle due zone temperate della terra”.⁴⁰⁸ Le immagini tipologiche sono firmate da Lazzaro Pasini (1861-1949) e come si è visto quasi sempre, ritraggono il rappresentante della “razza negra” di profilo, con un angolo facciale molto ristretto.



Nella versione del 1906 dello stesso volume⁴⁰⁹ la suddivisione delle “razze” passa a cinque, con la presentazione della “razza malese” e della “razza rossa”, considerate derivate dalla “razza” gialla ma ora degne di un paragrafo a parte e riprodotte anche in forma grafica. La decisione sull'appartenenza all'una o all'altro gruppo viene ricondotta ai lineamenti somatici del volto, anziché al solo colore, tanto che viene segnalato che è da considerarsi bianca “la stirpe camitica, che abbraccia i *Berberi*, i *Galla*, ed altri i quali benché appaiano di color nero, hanno i lineamenti del volto simili a quelli della razza bianca”.⁴¹⁰

La scala delle “civiltà” viene documentata sulla base le abitazioni e di altri “segni della civiltà”, graduando selvaggi e primitivi attraverso le caratteristiche di loro ripari.

“Uno dei segni più spiccati della civiltà d un popolo è l'abitazione umana. I *selvaggi* infatti vivono come bestie, sugli alberi o nelle caverne. I barbari sotto tende fatte di *pelle* di animali o di rami d'alberi fogliame. I popoli civili in case e palazzi ben costruiti la cui architettura, quanto più è ricca ed ornamentale, tanto più dinota alto grado di civiltà. Così i monumenti rimastici ci dimostrano le antiche civiltà”.⁴¹¹



Proprio nelle immagini incluse nel capitolo ad illustrare la scala delle “civiltà” possiamo leggere l'esplicita gerarchia tra i popoli. Infatti l'immagini di un villaggio indiano viene così didascalizzata: “Costumi e villaggio di Pelli Rosse”, mentre la corrispondente immagine africana è presentata come “Tipi e villaggio africani”, con terminologia che rimanda all'analisi somatica più che al costume, e quindi segnalandone la vicinanza allo stato di natura.

408Ivi, p. 37.

409Giuseppe Gambino, *Elementi di geografia moderna per le scuole secondarie*, 7 ed., Milano [etc.], Sandron, pref. 1906; invariate queste notazioni anche nella 11a edizione del 1917 riveduta da Vincenzo Nunnari.

410Ivi, p. 40.

411Ivi, p. 41.

Domenico Giannitrapani (1836-1916),⁴¹² anch'egli tra gli estensori di libri di testo più attivi a cavallo tra i due secoli, produsse e rielaborò più volte i suoi volumi editi da Bemporad. Iniziando dal primo volume del manuale per le medie inferiori, che includeva la geografia antropica, si legge come, “sebbene tutti gli uomini, molto probabilmente, abbiano comune l'origine, pure [...]”⁴¹³ sulla base della diffusione in climi e regioni diverse presentano differenze fisiche e morali; quelle fisiche servono da base per la classificazione in “razze”. Questa precisazione in apertura sembra mettere al sicuro l'autore dall'attribuire valore morale o intellettuale alla classificazione, mentre appena si entra nel dettaglio della classificazione si vede che non è così. Infatti la “razza bianca [...] è superiore alle altre per le sue qualità fisiche, morali e intellettuali: ha il cranio ovale e di capacità maggiore di quello di altre razze”; inoltre presenta “le fattezze del volto regolari, [...] e] statura ben proporzionata”, mostrando quindi un'armonia estetica che funziona da specchio per una supposta armonia spirituale.⁴¹⁴ Inoltre all'interno delle tre famiglie in cui viene suddivisa la “razza bianca” (ariana, semitica e camitica) l'ariana è la “più forte e intelligente, la quale annovera fra i principali gruppi i *Celti*, i *Germani* o *Teutoni*, gli *Slavi*, i *Greci* e i *Neo-latini* ai quali apparteniamo noi”.⁴¹⁵ Delle altre “razze” si segnala la gialla che “si distingue per il carattere flemmatico e per molta intelligenza”, la “negra” la cui intelligenza “è molto meno sviluppata di quella dei bianchi e dei gialli, e perciò essa non ha mai saputo crearsi una civiltà”, la bruna o malese che “è abbastanza intelligente”.⁴¹⁶ Le immagini tipologiche mostrano, ancora una volta, un bianco vestito, con cappello, barba e baffi (quindi ricco di elementi culturali) in posa a tre quarti, e un nero di profilo e senza vestiti.



Nel parlare della “razza” rossa o americana Giannitrapani mostra esemplarmente come l'ottica con cui viene presentata la popolazione mondiale trasforma eventi evidentemente ascrivibili ai rapporti di forza militari, politici e sociali in avvenimenti che procedono dall'indole o dall'essenza “razziale” dei popoli. Infatti gli uomini della “razza” indigena americana vengono distinti nelle due varietà settentrionale e meridionale, che “differiscono tra loro sia per i caratteri fisici che per quelli intellettuali”. Dei meridionali, dalla “pelle bruno giallastra”, gran parte si è “fusa con gli europei accettandone la civiltà” mentre il resto “vive nelle regioni più interne allo stato selvaggio”; i settentrionali invece, dalla pelle bruno rossastra [...] (fig. 64), la statura alta, il naso

412Cfr. la voce a cura di Antonello Pizzaleo del *Dizionario Biografico degli Italiani*, Treccani, Volume 54 (2000).

413Domenico Giannitrapani, *Manuale-atlante di geografia* 1. Ad uso della prima classe delle scuole medie inferiori, Firenze, Bemporad, 1909, p. 53.

414Ivi, p. 54.

415Ibidem.

416Ivi, p. 55.

grande ed aquilino, fronte depressa, occhi piccoli e smorti”, “si sono mostrati refrattari alla civiltà e per isfuggire al contatto dei bianchi si sono ritirati nelle montagne e vanno mano a mano scomparendo tanto che oggi, in tutte e due le Americhe, si ritengono ridotti a 34 milioni di individui”. Da questa esemplificazione sembra derivare un destino di estinzione delle popolazioni indigene dell'America settentrionale causata dalla loro conformazione “razziale” che, accanto ai dati somatici, comprende anche una “refrattarietà alla civiltà”. Ogni ragione e responsabilità storico-politica in questo modo scompare, a partire da Cristoforo Colombo fino alla recente (ai tempi dell'autore) espansione ad ovest della frontiera statunitense con sterminio degli indiani e successiva creazione delle riserve.



Il corollario di questa logica “razziale” che privilegia l'affermazione del più forte sulle dinamiche storiche degli Stati è la naturalizzazione del colonialismo. Giannitrapani lo introduce in effetti al termine del capitolo sulle civiltà e dopo aver descritto lo Stato come forma sociale “più vasta e complessa presso i popoli più progrediti e civili” di quel “potere familiare che nella famiglia è rappresentato dal padre”. In questo stadio dell'evoluzione delle forme di potere

“per una specie di legge naturale, quando l'aumento progressivo della popolazione di uno Stato è tale che una parte di essa non trova in patria lavoro, o quando questo non sia abbastanza remunerativo; ovvero quando la popolazione energica e forte di uno Stato, avendo raggiunto un notevole sviluppo industriale e commerciale, sente il bisogno di cercare nuovi sbocchi ai suoi prodotti esuberanti al suo consumo nazionale, e di diffondere l'eccesso dei suoi abitanti e della sua operosità in terre di altri popoli che sono da meno di loro, allora ha luogo l'espansione coloniale”⁴¹⁷

Lo sguardo “razziale”, così come veniva richiesto dai programmi di storia degli ultimi anni dell'Ottocento, si applica anche all'Europa e in particolare alla genesi della civiltà. Giannitrapani pone quindi in apertura del capitolo sull'Europa un inquadramento storico delle origini della relativa popolazione in popoli di “razza” bianca con alcune commistioni con popoli di “razza” gialla che però diluirono nel tempo i propri caratteri incrociandosi abbondantemente ed adottando la civiltà europea:

“Tralasciando di parlare degli uomini primitivi che abitarono l'Europa, diremo che alcuni popoli invasori di razza bianca, della famiglia indoeuropea, dal Mediterraneo si diffusero sopra una gran parte dell'Europa. Solo le estremità N. e SE. ebbero qualche ondata di uomini di razza gialla, orde per lo più Mongoliche, pare dei quali incrociandosi con la bianca e adottando la civiltà europea, finirono col perdere quasi completamente i caratteri fisici della propria razza, come i Turchi, gli Ungheresi, i Finlandesi, i Tartari, ec., che oggi non si distinguono dai bianchi che per la faccia larga, per gli zigomi prominenti, e principalmente

⁴¹⁷Ivi, p. 58.

per la loro lingua”.⁴¹⁸

Ovviamente questa prospettiva viene riprodotta dall'autore anche sugli altri continenti, scandagliati utilizzando tra l'altro l'ottica deterministica dei rapporti tra le “razze”, come già si è mostrato nel dettaglio per il volume di Comba. Si cita solamente l'esempio dell'Australia per la forza diretta delle parole utilizzate, nelle quali il pregiudizio estetico si fonde a quello intellettuale e all'accusa di pericolosità sociale:

“La popolazione dell'Australia si compone di indigeni e coloni. I primi, tenendo conto del tipo più comune, si ritiene che appartengano ad un ramo della razza negra. Vivono soltanto nell'interno, e sono bruttissimi di corpo, poco intelligenti e ribelli ad ogni progresso. E' una razza che va a scomparire, essendo ridotta ormai a 40 mila persone. [...] Nel 1906 la popolazione era stata calcolata di 4,085,417 abitanti, per la maggior parte di origine britannica, energica, intraprendente, laboriosa”.⁴¹⁹

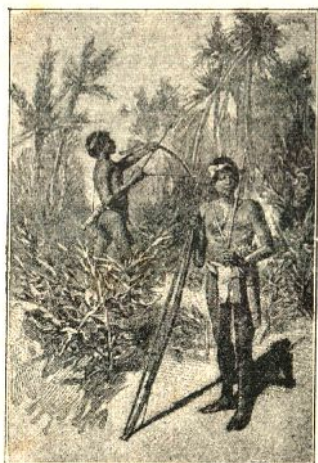


FIG. 43. - Africani selvaggi.

Altri volumi dello stesso autore confermano lo sguardo particolarmente attento a segnalare i tratti della popolazione locale che la avvicinano allo stato di natura. Nel manuale per la sesta classe del 1910 nella parte generale antropica sull'Africa compare il disegno degli “Africani selvaggi” e nel testo riferito alle religioni si legge il riferimento: “I negri selvaggi (fig. 43) sono tutti feticisti e si abbandonano alle più grossolane superstizioni”.⁴²⁰

Questi toni accompagnano anche le descrizioni di alcune popolazioni dell'Eritrea e della Somalia; in Eritrea “lungo la costa abitano i *danachili*, gente diffidente e feroce, pure *maomettana*”; più oltre, “Gli abitanti della Somalia sono, in generale, pastori di carattere feroce che menano vita nomade. In religione sono *maomettani* fanatici”, e la “ferocia degli abitanti” insieme alla mancanza di strade ostacolano il commercio.⁴²¹

Federico Minutilli, (1846-1906) in questo caso autore del primo volume per le scuole tecniche, ginnasiali e complementari, dichiara in apertura, nel paragrafo dedicato alle “razze” del capitolo di *antropogeografia*, che “Gli abitanti del globo differiscono gli uni dagli altri nel fisico e nel morale”. La suddivisione in “razze” viene effettuata, secondo le parole dell'autore, sulla base del colore della pelle (in cinque gruppi), ma in realtà la consistenza descrittiva di queste “razze” mostra come i presunti caratteri psichici siano parte fondamentale della loro natura. Pertanto si trova scritto che “la razza mediterranea è la più intelligente, la più robusta e la più civile”.⁴²² Tra gli altri caratteri si notino le “fattezze regolari, capo ben formato”, attributi che, come si è mostrato, sottintendono armonia classicistica ovvero bellezza estetica e sviluppo cerebrale e quindi intelligenza; inoltre viene segnalato il “temperamento nervoso” che già campeggiava nei testi di Pasanisi. La “razza” mongolica, cui viene attribuito tra l'altro il carattere dell'obesità, è descritta di “temperamento flemmatico” e di “molta intelligenza”; mentre la “razza etiopica” ha

⁴¹⁸Ivi, p. 74.

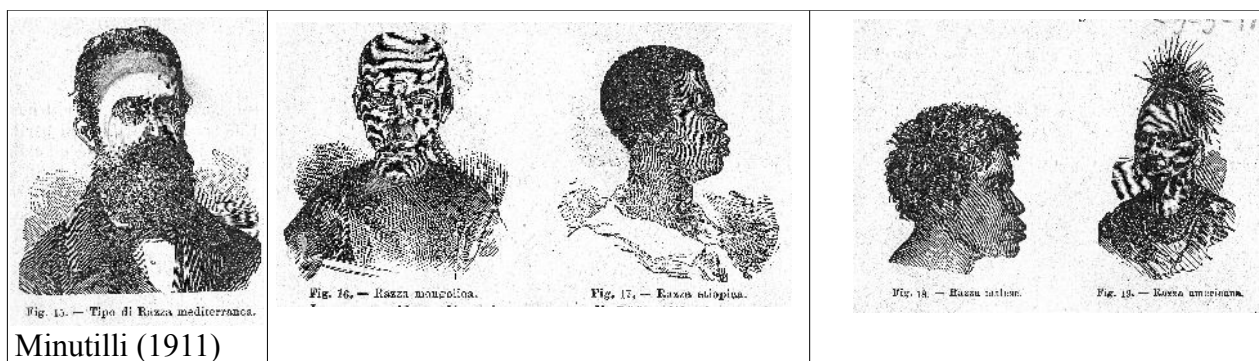
⁴¹⁹Ivi, p. 75; altrove: “Gli indigeni australiani, dal color bruno cioccolato, formano una razza che, per il tipo fisico e per il genere di vita, può dirsi che occupi il gradino più basso della specie umana” e “si prevede che presto questa razza scomparirà”, Domenico Giannitrapani, *Manuale di geografia economica ad uso delle scuole commerciali e professionali affini*, Firenze, Bemporad e figlio, 1909, p. 420.

⁴²⁰Domenico Giannitrapani, *Manuale-atlante di geografia per la 6a classe elementare*, Firenze, Bemporad e figlio, 1910, p. 35.

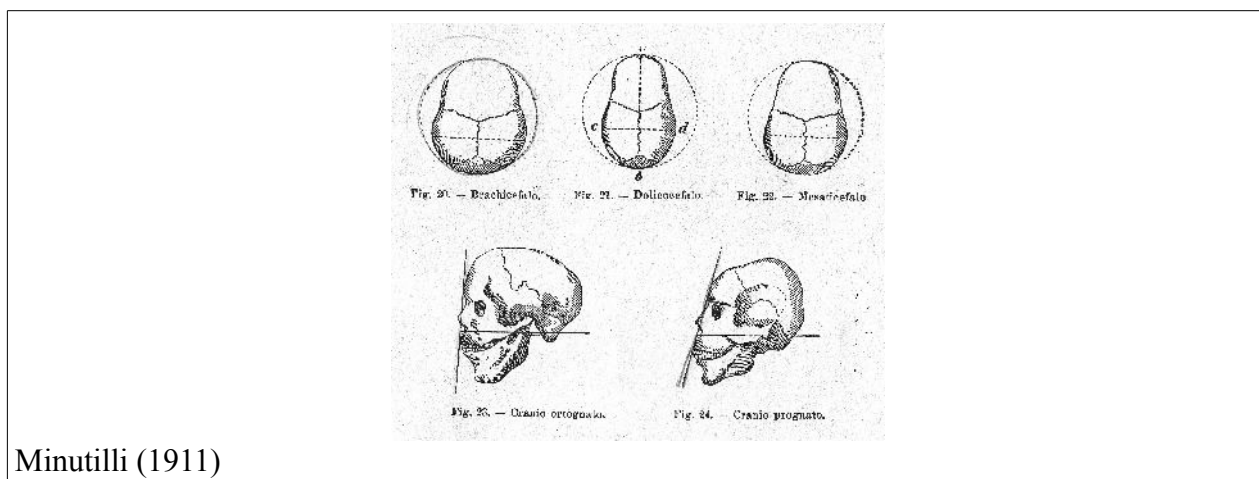
⁴²¹Ivi, p. 48-49.

⁴²²Federico Minutilli, *Geografia. Ad uso del primo anno delle scuole tecniche, ginnasiali e complementari*, 3 rist. della 2 ediz., Torino, G. B. Paravia e C., 1911, p. 52.

“temperamento sanguigno ed in quanto ad intelligenza occupa [...] l'ultimo gradino della scala sociale” e quella americana è composta d'individui che hanno “bella ed alta statura” ma “indole sanguinaria”.⁴²³ Le immagini prescelte per l'esemplificazione tipologica sono riprese da varie pubblicazioni precedenti (il malese è già pubblicato in Hugues, 1885; l'americano e l'africano in Comba, 1900).



La forza epistemologica della classificazione in “razze” porta con sé corollari importanti che si ritrovano nei libri per le scuole secondarie. Uno di questi è il tentativo di classificare anche gli incroci tra le diverse razze. Minutilli ad esempio vi dedica un piccolo inserto in cui chiarisce che in generale questi individui si chiamano “ibridi”, ma che “più specialmente diconsi *mulatti* quelli nati da un bianco e una negra, o viceversa; *meticci* quelli nati da un bianco e da un'indigena americana, o viceversa, *cabogli* o *zambos* quelli nati da un nero e da un'indigena americana, o viceversa”.⁴²⁴ L'attenzione scolastica per l'argomento (presente in numerosi altri testi) si ferma però alla classificazione, senza approdare ad una definizione delle caratteristiche di questi “incroci”.



Nel testo inoltre vengono inclusi i disegni esemplificativi della classificazione dei crani: forma del cranio e indice cefalico. Della prima vengono segnalate le corrispondenze -“in generale, ma con molte eccezioni” - tra forma del cranio e appartenenza “razziale”; dell'indice cefalico invece si afferma esplicitamente che “lo sviluppo dell'intelligenza è generalmente molto superiore nelle razze ortognate”.⁴²⁵

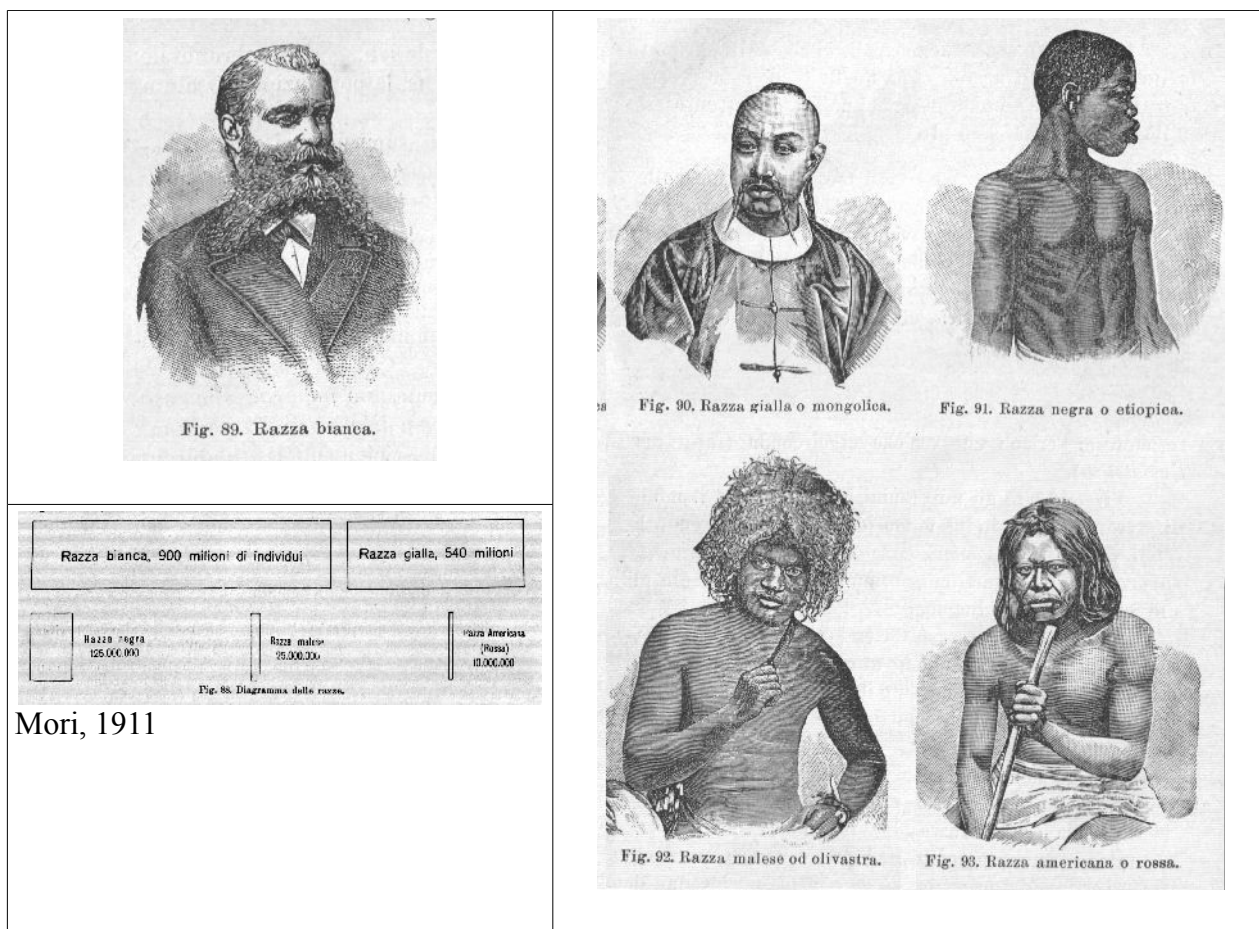
Il volume di Assunto Mori per i ginnasi inizia il paragrafo delle razze con una frase lapidaria:

⁴²³Ivi, p. 53-54.

⁴²⁴Ivi, p. 54.

⁴²⁵Ivi, p. 56.

“Razze umane. - Gli uomini non sono tutti uguali, né per aspetto, né per qualità dell'anima (psiche), né per linguaggio e civiltà”.⁴²⁶ Nella descrizione successiva però il collegamento tra le tre sfere non è esplicito, anche se la gerarchia invece è chiara: “La razza bianca [...] è la razza dominante in tutta la terra e quella che ha imparato a valersi, più delle altre, dei benefizi che le offre la natura”.⁴²⁷ La superiorità viene quindi attribuita soprattutto alla perizia tecnica, oppure a dinamiche di potenza militare (la “razza americana o rossa (color rame) [...] è ridotta circa a 10 milioni d'individui e va continuamente diminuendo a contatto con la razza bianca, che ha invaso e soggiogato il continente americano, il quale prima del 1492 apparteneva quasi esclusivamente alla razza rossa”; oppure “i negri abitano l'Africa centrale e meridionale, dove sono rimasti segregati dalle altre razze ed hanno progredito meno in civiltà”⁴²⁸). Eppure riemergono, implicite, allusioni ad altri elementi che differenzierebbero in maniera significativa le “razze” nella loro essenza, ad esempio l'indicazione, per la “razza negra”, della “mascella inferiore di solito molto prominente (fig. 91)” e corredata di un'immagine di profilo dai tratti quasi caricaturali che venne poi ripresa nel volume di Comba (1912).



3.1.6. Lingue, religioni, civiltà

Si è mostrato come l'organizzazione del materiale didattico in geografia relativamente all'immagine dell'Africa e degli africani coinvolga - a volte in modo sinergico, a volte anche entrando in contraddizione - diverse sezioni del programma della materia. Si è perciò provato ad

⁴²⁶Assunto Mori, *Geografia elementare, con numerose illustrazioni, cartine e letture geografiche*, fascicolo 1, geografia generale, l'Europa in generale, l'Italia, 3 ediz. ridotta ad uso dei ginnasi, Torino, Paravia, 1911, p. 66.

⁴²⁷Ibidem.

⁴²⁸Ivi, p. 67.

analizzare, nella carrellata presente, prioritariamente la sezione di geografia antropica ed il capitolo relativo alle razze che risulta immancabile nei testi, e la relativa sezione iconografica, quando viene inclusa; ma si è anche visto che spessissimo è indispensabile allargare l'analisi ad altri elementi che appaiono nei successivi capitoli dedicati alle lingue, alle religioni e ai gradi di civiltà delle popolazioni, anch'essi sempre presenti nella sezione di geografia generale e sempre in quest'ordine. Inoltre in alcuni casi è risultato utile cercare ulteriori informazioni nelle trattazioni geografiche dell'Italia, a volte nella sezione dove veniva evidenziata la composizione “razziale” della popolazione e più spesso dove la trattazione illustrava i possedimenti coloniali nazionali. Infine, anche la trattazione dei continenti extraeuropei e in special modo dell'Africa presenta spesso informazioni preziose per inquadrare nella maniera più completa l'immagine dell'alterità che circolava nelle aule.

In questo senso il caso di Teresa Trento risulta particolarmente interessante poiché nei suoi manuali, nella sezione generale propone uno sguardo “razziale” che possiamo definire 'moderato', mentre nella trattazione del continente africano riemergono molti degli elementi che sembravano espunti dalla sua prospettiva.

L'asserzione iniziale è chiara: “L'uomo pur appartenendo ad un'unica specie presenta caratteri fisici assai diversi e, indipendentemente da questi, diversa civiltà”,⁴²⁹ o, ancora meglio nell'edizione di due anni dopo: “L'uomo presenta oggi caratteri fisici assai diversi e, indipendentemente da questi, diversa civiltà”.⁴³⁰ Quindi Trento prende decisamente partito, almeno in questa forma generale, per una separazione tra l'appartenenza “razziale” e lo sviluppo della civiltà.

Per la descrizione delle razze quindi si basa su dati somatici, corporei, fisici. Essa precisa varie volte che i confini individuati attraverso i diversi dati somatici scelti sono sfumati, in parte sono contraddittori. Presenta poi l'antica classificazione, interamente somatica, prodotta sulla base del colore della pelle, in cinque “razze” (Blumenbach), seguita dai due indici che determinano la classificazione in base alla forma del cranio, e infine la forma, il colore e la disposizione dei capelli.

Anche questa descrizione puramente somatica però porta con sé elementi di giudizio, come l'idea che una “razza”, quella nera, produca cattivo odore: “di pelle nera o bruna, con molte gradazioni verso il giallo, il rame e l'olivastro, la quale presso alcuni manda un odore caratteristico e sgradevole”⁴³¹. Più avanti, nel paragrafo dedicato ai linguaggi, troviamo ancora la tentazione di stabilire dirette connessioni tra l'area somatica e l'area linguistica, senza intermediazioni culturali e storiche: “Tutte le lingue dei popoli bianchi mediterranei, tranne quella dei Baschi, sono flessive”,⁴³² anche se si tratta di affermazioni non univoche, poiché è la stessa autrice poco oltre a confutare interpretazioni in questa direzione: “Le lingue monosillabiche presentano una struttura assai più semplice delle lingue agglutinanti e delle flessive, ma non si può dire per questo che esse appartengano a popoli meno civili”.⁴³³

Detto questo, se pure risulta indebolito il criterio “razziale” di gerarchizzazione, è pur vero che non scompare la gerarchizzazione dei popoli in base alla civiltà raggiunta, e che il metro di paragone sulla cui base ordinare gerarchicamente le civiltà diverse è sempre quello europeo.

Sulla definizione di “civiltà” Trento esce dalla gabbia angusta delle razze (“ogni razza si suddivide in un numero grandissimo di popoli”⁴³⁴) e suddivide i popoli in naturali e civili. I

429Trento Teresa, *Manuale di geografia corredato d'una raccolta di letture geografiche per uso delle scuole secondarie superiori*, 1. Geografia generale, l'Italia in particolare, 4. ed. riv. dall'A., Rocca S. Casciano, Cappelli, 1917, p. 233.

430Trento Teresa, *Manuale di geografia corredato d'una raccolta di letture geografiche per uso delle scuole secondarie superiori*, 1. Geografia generale, 6a ed., Rocca S. Casciano, Cappelli, 1919, p. 212.

431T. Trento, (1917), p. 236.

432Trento, 1917, p. 241

433Trento 1917, p. 240-241

434Trento, 1917, p. 238

naturali sono in balia della natura mentre i civili hanno imparato a servirsi di essa. Inoltre i popoli naturali sarebbero incapaci o impossibilitati a conservare il patrimonio spirituale delle generazioni precedenti. Decisivo per lo sviluppo storico delle civiltà, secondo la Trento che segue Ratzel, è l'efficacia delle condizioni climatiche temperate, mentre nelle torride e glaciali non si è assistito ad uno sviluppo paragonabile “persino dopo che la civiltà europea è stata trapiantata in quei nuovi mondi che si sono prodotti in America, in Africa o in Australia (Ratzel)”⁴³⁵. Qui è evidente il determinismo geografico che si sostituisce a quello razziale; così la civiltà diviene elemento misurabile come capacità di usare la natura per costruire potenza di espansione economica (la civiltà europea); e l'espansione economica stessa – con l'esportazione degli elementi di civiltà connessi – viene vista come prova che tale civiltà è legata alla culla geografica in cui si è sviluppata originariamente.

Nella descrizione delle religioni riemerge in maniera netta la gerarchia, richiamata esplicitamente trattando le forme “animistiche o polidemoniche” in apertura, per passare poi al paragrafo seguente che passa in rassegna le “religioni superiori”.Così, trattando della sottospecie dell'animismo denominata “naturalismo” esplicita l'esistenza di una gerarchia tra le forme religiose inferiori:

“l'adorazione degli animali, p.es., specie se connessa a sacrifici umani, non è superiore alle religioni animistiche; altre invece, sono molto superiori per valore dei concetti morali che svolgono”⁴³⁶

e di seguito precisa i termini morali attraverso cui si opera la distinzione tra religioni inferiori e superiori che si sovrappone perfettamente alla divisione tra popoli naturali e civili, dove si riaffaccia anche il parallelismo con l'appartenenza razziale:

“Le religioni superiori, infatti, sono caratterizzate, oltre che da un assai alto concetto della divinità, dai concetti morali che esse svolgono, sanzionati da premi o puniti da pene nella vita futura. Le religioni inferiori nelle loro varie forme sono professate dai popoli naturali d'America, Africa, Oceania; le religioni superiori sono professate nelle zone di maggiore civiltà, e cioè nella maggior parte dell'Asia, in Europa, nell'Africa Settentrionale e nei paesi di colonizzazione europea. Fra queste ultime le principali sono: il Buddismo, il Taoismo, il Sintoismo, il Confucianesimo, il Mazdeismo, proprie delle genti mongoloidi, (eccezion fatta del Bramanesimo, professato dagli Indù, bianchi e ariani); il Mosaismo, il Cristianesimo, l'Islamismo, monotesite e proprie dei popoli bianchi”⁴³⁷

Quando però si passa ad affrontare lo studio dei popoli extraeuropei,⁴³⁸ sembra che alcune attenuazioni dello strumento conoscitivo razzista, che erano penetrate nel volume sulla geografia generale, non trovino spazio poiché lo studio delle “razze” e le conoscenze acquisite per il suo tramite costituiscono la gran parte del sapere su quei popoli e la modalità dominante attraverso cui volgere loro lo sguardo.

Così i fondamenti della gerarchia di valore e di civiltà tra i popoli, che nelle parti generali erano spostati verso gli elementi culturali come la religione e – almeno in buona parte – separati dal collegamento diretto con l'identità “razziale”, nel quarto volume ritornano ad essere fortemente legati all'essere “biologico” degli uomini.

Il testo si apre sull'Africa con questa frase:

“L'Africa è il paese ove sorse la prima civiltà dei popoli bianchi, ed è pur quello che ancora oggi è in tanta parte ignoto ai popoli civili”⁴³⁹

435Trento, 1917, p. 239

436Trento, 1917, p. 242.

437Trento, 1917, p. 243. Più oltre, parlando di Giudaismo, Mosaismo, Cristianesimo e Islamismo, le definisce “Le religioni monoteistiche proprie dei popoli bianchi”, p. 246.

438Trento Teresa, *Manuale di geografia corredato d'una raccolta di letture geografiche per uso delle scuole secondarie superiori*. 4: *I continenti extra-europei*, 6. ed. riveduta dall'A., Rocca S. Casciano, Cappelli, 1920.

439Trento, 1920, p. 1. [?]

La sezione specifica dell'antropogeografia africana porta una citazione estesa, da Friedrich Ratzel, quasi per collocare le successive pagine in una cornice in cui l'inferiorità razziale appaia leggendaria. Eccola per esteso:

“Quando in principio Dio ebbe creato il cielo e la terra, Nodsie, una città dell'Oriente che esiste ancor oggi (questa città ha una grande parte in tutte le leggende degli Ewei, degli Ascianti, dei neri del Dahomey e loro affini) fu il luogo dove egli creò gli uomini. Egli creò due coppie di uomini, una bianca e l'altra nera. Dopo che Dio ebbe creato prima la coppia nera e poi la coppia bianca, calò dal cielo sulla terra due ceste coperte, una grossa e una piccola. Dopo di ciò gli uomini furono avvertiti di dividersi pacificamente le due ceste.

La coppia nera trovò nella sua cesta una zappa per coltivare le piantagioni, del cotone per farne delle reti da pesca, un arco e delle frecce [sic] per la caccia e della polvere d'oro pel commercio. La coppia bianca non trovò nella cesta che un libro, ma lo lesse attentamente e così acquistò tanta sapienza, che in breve il bianco superò in tutto il nero e divenne molto più ricco di questo. Per questo il bianco fu invidiato e perseguitato dal nero. Ma Dio venne in aiuto del bianco, calò dal cielo una lunga fune e condusse il bianco sopra la grande acqua”

Leggenda della Costa degli schiavi in Ratzel, 'Le razze umane'”.⁴⁴⁰

Trento inizia facendo la rassegna delle popolazioni africane presenti nel continente prima della colonizzazione europea. L'analisi è basata sull'appartenenza razziale: “bianchi camito-semiti” al nord, “razza ottentota (suddivisione della razza negra)” nel sud-ovest (raggruppamento in cui fa rientrare anche i Boscimani e i Pigmei), “negri” nel resto del continente.

Nella descrizione dei Boscimani si serve ampiamente delle osservazioni di Ratzel che parafrasa ampiamente. Così sottolinea la loro soggezione alle forze della natura e l'organismo “mirabilmente atto” a vivere da cacciatore e raccoglitore. Si sofferma inoltre sugli aspetti lontani dalle consuetudini europee che possono suscitare ribrezzo o disgusto:

“La selvaggina o, in mancanza di questa, frutti o radici che naturalmente la terra produce, lucertole, rane, serpenti, vermi, insetti, pidocchi sono il suo cibo”,

o anche

“Non si veste affatto, una crosta di sudicio lo ricopre tutto e 'lo ripara dal freddo (!)”⁴⁴¹

Così la collocazione nella scala gerarchica delle forme di umanità che fa seguire risulta agevole e priva di controversie, l'unico dubbio è se mantenere il boscimano all'interno della cerchia umana o escluderlo da essa:

“Come per questa sua vita, così, per le sue qualità psichiche, egli sta al grado più basso dell'umanità, anzi, per certa sua efferatezza è quasi fuori dell'umanità; nessuna differenza per lui tra la caccia all'uomo e quella agli animali da preda: distrugge uomini e animali senza avere per movente di difesa, di offesa, di cibo. E perciò gli è data la caccia dai Neri e dai Boeri, non altrimenti che ad animale feroce: per essi anzi uccidere il Boscimano è opera meritoria”.⁴⁴²

Questa sua collocazione al grado più basso non è però sempre stata tale, ma è il risultato di una decadenza da un passato diverso; ne renderebbero ragione alcune permanenze: Trento scrive infatti che i boscimani manifestano alcune “idee attorno all'esistenza di spiriti più potenti dell'uomo” e questi pensieri alti testimonierebbero della loro “decadenza da uno stato di vita superiore al presente”⁴⁴³

440 Trento, 1920, p. 31. Il testo è molto affine a quello ripreso da Parravicini che viene esaminato nel paragrafo 3.4. della presente tesi, a dimostrazione che tali miti che rappresentavano l'origine delle gerarchie culturali e di potere tra le “razze” avevano una forte circolazione.

441 Trento, 1920, p. 33.

442 Ibidem.

443 Ibidem.

Gli Ottentoti sono descritti con caratteristiche superiori ai boscimani: “non ne hanno come cacciatori l'agilità e l'arditezza ma sono a loro superiori, perché essendo divenuti pastori, sono in minor grado soggetti alla natura”⁴⁴⁴. Così la gerarchia tra le razze segue la successione evolutiva delle forme della riproduzione umana, anche se permane l'idea della possibile decadenza.

La descrizione dei “Negri d'Africa, il “ramo più importante della razza nera”, è come sempre dapprima somatica. Anche qui come nel volume di Geografia generale viene ricordato il cattivo odore che emanerebbero, anche se in questo caso compare un “a noi” che relativizza in parte la notazione: “esalante un odore caratteristico a noi sgradevole”⁴⁴⁵. Inoltre introduce una frase con la quale riconosce soggetti “belli” anche in quella “razza” e forse relativizza in parte il concetto di bellezza: “Come tra i bianchi così tra i negri vi sono infinite gradazioni di tipi, e vi sono tipi di vera bellezza” e che è accompagnata da una nota – con citazioni di Livingston e Kölle, in cui critica l'immagine stereotipata del nero circolante in Europa: “Il tipo nero estremo, orribile, non esiste altro che nelle insegne dei tabaccai”, dice Livingston, e Kölle dice: “Quello che nelle illustrazioni europee viene rappresentato come il tipo classico nero, sarebbe considerato dai neri come una caricatura o tutto al più come il rappresentante di una razza diversa dalla propria e alla propria assai inferiore per quanto riguarda la bellezza”⁴⁴⁶.

Questa disamina dei “negri” come se si trattasse di una categoria unitaria dalle caratteristiche costanti prosegue varie pagine, sia descrivendone le caratteristiche fisiologiche che quelle culturali e morali.

Ad esempio, ecco come viene declinata la resistenza alla fatica e alle malattie, tutta dipendente – si direbbe – da caratteristiche intrinseche della razza e per nulla da fattori di contesto: “Il Negro sopporta mirabilmente la fame, la sete, la fatica; delle ferite guarisce con facilità sorprendente, ma resiste meno del bianco alle febbri e alle malattie in genere, che fanno spesso una vera strage della popolazione”⁴⁴⁷. La mancata attitudine alla navigazione viene fatta discendere dalla continentalità degli insediamenti, mentre quella al commercio sarebbe il frutto intrinseco del loro temperamento:

“La continentalità dell'Africa ha avuto per conseguenza la nessuna attitudine dei negri alla vita marinara [...] Il COMMERCIO è invece l'occupazione alla quale i negri sono maggiormente inclinati e per la quale hanno maggior attitudine, perché essa si confà alla loro natura irrequieta, curiosa, ciarlieria”⁴⁴⁸

Affrontando la religione, come fondamento della famiglia e quindi della società, il feticismo diffuso viene interpretato come un ulteriore elemento di difetto; infatti la religione feticista “non impone [loro] nessuna morale che elevi la costituzione della famiglia o della società”⁴⁴⁹. Ma ancor più forti le affermazioni sulla mancanza di “umanità” che viene attribuita sulla scorta di un lungo elenco di accuse classiche come l'antropofagia (e in realtà, visto che riprendiamo queste citazioni dall'edizione del 1920, cioè all'indomani della “grande carneficina”, fa impressione leggere l'accusa di disumanità indirizzata alle guerre africane):

Il concetto di *umanità* non esiste affatto presso i negri; la vita umana non è tenuta da essi in alcun conto; la loro stessa religione impone alcuni sacrifici umani: nelle guerre frequenti ciascuno mira a distruggere quante più vite può; presso parecchi popoli l'ANTROPOFAGIA è diffusa; alcuni non seppelliscono mai i loro morti, ma li mangiano; solo trattandosi di parenti molto prossimi anziché mangiarli, vendono i cadaveri”⁴⁵⁰.

La schiavitù, “diffusissima”, è trattata attraverso un lungo inserto antologico firmato dal Capitano

444Ibidem.

445Ivi, p. 34.

446Ibidem.

447Ivi, p. 34-35.

448Ivi, p. 35.

449Ivi, p. 36.

450Ivi, p. 37.

francese Louis Gustave Binger, tratto da “La lettura” del 25 febbraio 1891, nel quale si spiega come tale condizione non sia particolarmente disumana quando è stabilizzata in una famiglia (“gli schiavi sono trattati con dolcezza”) ma che lo è decisamente nelle fasi della cattura, trasporto e vendita.

Il paragrafo “Dell'attitudine dei negri alla civiltà” riassume lo sguardo politico della geografia scolastica sulle popolazioni africane. Qui nessun dubbio: “La razza negra non è in alcun paese una razza incivilita, si trova anzi dappertutto allo stato di natura, ha quasi da per tutto superata l'età della pietra ed è nell'età del bronzo o del ferro: entrerà nel periodo della barbarie per poi divenire storica?”

Solo il lontano avvenire può dare la risposta: ora gli etnologi affermano ch'essa è, come le altre razze umane, capace di perfezionamento, quantunque la storia dimostri ove anche in quei paesi ove da millenni o da secoli il nero è venuto a contatto coi bianchi esso ha mantenuto inalterato il proprio modo di vita”. La ragione potrebbe essere il “nomadismo, fautore della mancanza di progresso o addirittura di regresso “nella vita economica e spirituale” e “tende ad inselvaticchire le genti”⁴⁵¹

Ma subito dopo questo accenno ad una possibile causa storico-geografica riemergono le motivazioni intrinseche della razza (e dell'incrocio razziale, visto come degenerazione) nella determinazione dei comportamenti, ricorrendo ad una citazione del Livingstone:

“Le facoltà mentali più svolte nel negro pare siano lo spirito d'osservazione e di imitazione; scarsissime invece la memoria e l'attitudine alla riflessione, sì che la logica non è da ricercare nel pensiero del negro, né tra il suo pensiero e la sua azione. In quanto alle facoltà, per dir così, sentimentali, i negri sono un miscuglio di bene e di male, nel quale però il male prepondera (ciò che avviene tuttavia non solo nei negri propri, ma anche più nei popoli misti di bianchi e di neri e in alcuni bianchi dell'Africa settentrionale: sono assolutamente chiusi al sentimento della fraternità umana (narra il Livingstone che se un povero privo di parenti s'ammala, quelli della sua tribù si danno appena appena il pensiero di provvederlo di un po' d'acqua, e se muore invece di seppellirlo, lo gettano in pasto alle fiere); hanno a tal segno l'istinto e l'abito della menzogna che fra essi la verità non è punto pregiata”⁴⁵²

Anche sul lavoro emerge il classico tema della pigrizia, anche se declinato come tendenza del carattere che non inficia le capacità di fornire un duro lavoro sotto comando:

“In quanto alla loro attitudine al lavoro, essi sono insuperabili in quelle operazioni che esigono un grande impiego di forza per breve tempo: come portatori e come lavoratori liberi, sono capaci di fatiche che nessun'altra razza sopporterebbe, ma non riescono a durare in un lavoro costante”⁴⁵³

Infine ecco alcuni passaggi sul carattere degli abitanti dell'Etiopia che, proprio perché riprendono e assemblano descrizioni e racconti dei viaggiatori, forniscono un catalogo della loro immagine circolante a disposizione di chi veniva preparando testi per le scuole o divulgativi:

“in quanto al carattere morale, alcuni viaggiatori citano di loro tratti generosi, ma i più li rappresentano come guasti da tanti vizi: l'indolenza, la pigrizia, la leggerezza, la superstizione, la simulazione, la slealtà, l'avidità, la dissolutezza. Nonostante, l'Abissinia, per effetto del Cristianesimo, (segue la Chiesa copta) sta moralmente al di sopra di tutta l'Africa mussulmana e feticista.”⁴⁵⁴

3.1.7. Le “tavole delle razze”

Nei volumi per le scuole secondarie l'articolazione dei diversi elementi descrittivi delle “razze” diviene complessa e spesso, come si è visto, si estende per svariate pagine, quasi a ribadire con il solo spazio occupato l'importanza e la basilarietà dell'argomento, posto in apertura della geografia

451Ivi, p. 38.

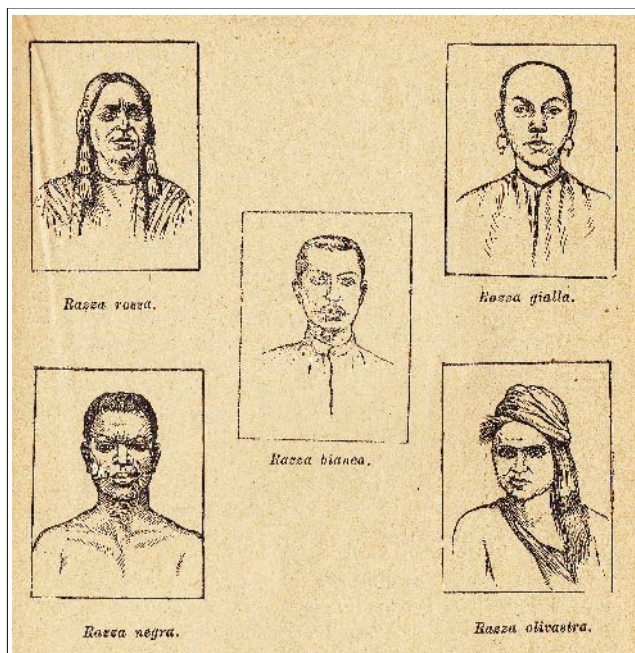
452Ivi, 38-39.

453Ivi, p. 39.

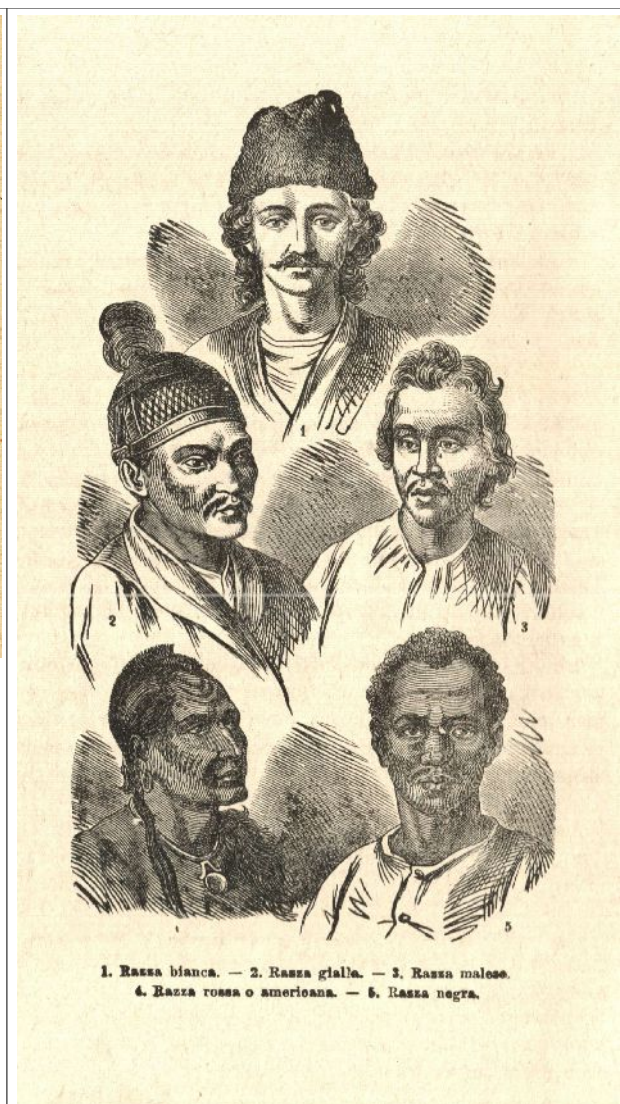
454Ivi, p. 51.

antropica. Nei testi per le scuole elementari invece difficilmente le descrizioni sono lunghe e spesso sono le immagini che con la loro semplicità trasmettono gli elementi basilari del discorso “razziale” sulla diversità umana.

Spesso è proprio la sinteticità dell'argomento che induce gli editori ad accorpare le immagini tipologiche delle “razze” in un'unica tavola. In questi casi anche la collocazione reciproca delle diverse immagini diviene significativa tanto quanto i tratti di cui sono formate. In questo senso è utile sottolineare che la rappresentazione delle “razze” non è solamente una semplice traduzione di servizio di concetti preesistenti, ma produce essa stessa teoria, essendo un modello rappresentato visivamente e che quindi veicola significati strettamente connessi alla propria forma.⁴⁵⁵ Ecco due “tavole delle razze” del primo dopoguerra, la prima inclusa in un testo per la quinta classe,⁴⁵⁶ l'altro in un testo per la quarta.⁴⁵⁷



Zambonin (1918)



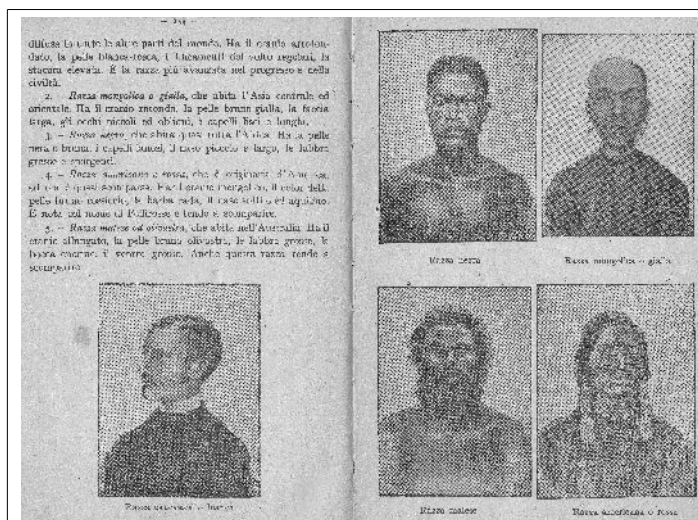
Vaccarino (1921)

455Cfr. Stephen Jay Gould, *Intelligenza e pregiudizio*, Milano, Il saggiatore, 1998, in particolare *Geometria razziale*, pp. 341-351: 343.

456Giovanni Zambonin, *Nuovo testo sussidiario per gli alunni e le alunne della classe 5a elementare*, in conformità dei programmi e delle istruzioni ufficiali del 29 gennaio 1905, 11. ed. riveduta e migliorata, Palermo, Sandron, [1918].

457Francesco Vaccarino, *Il libro sussidiario per uso della quarta classe elementare, educazione morale e istruzione civile, grammatica, aritmetica e geometria, nozioni varie, storia, geografia*, Torino, Sei, 1921.

Nel primo è la collocazione del bianco al centro che ne accresce l'importanza su tutte le altre "razze"; nel secondo viene costruita una specie di piramide in cui il bianco sovrasta gli altri "tipi" e alla base, sul gradino più basso, stanno le due "razze" considerate meno civili: la rossa e la "negra". In questo secondo caso abbiamo anche la conferma nel testo, pur stringato, che accompagna l'immagine; infatti alle brevi descrizioni somatiche segue - per la "razza bianca" la frase "è la razza più civile", per la gialla: "è intelligente", per la "rossa": "va scomparendo", e per la "negra": "sono poco civili", oltre a "fronte bassa, cranio ristretto".⁴⁵⁸



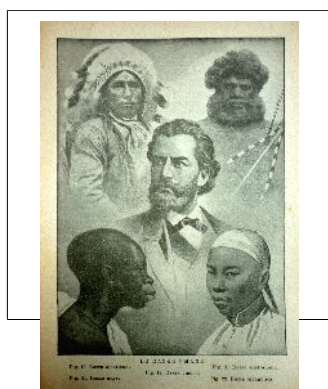
Fravolini (1922)



Setti (1922); Montagna (1923)

Nel testo di Fravolini per le quarte l'immagine del bianco è staccata dalle altre, come entità a parte, confermato dal testo: "E' la razza più avanzata nel progresso e nella civiltà".⁴⁵⁹

Nel volume di Setti la gerarchia è affidata al disegno, con la collocazione del bianco al centro e l'accostamento di costruzioni a fianco delle figure tipologiche, come esemplificazione delle diverse capacità tecniche e culturali delle "razze"; invece il testo riporta solo la descrizione somatica e termina dicendo che gli uomini delle diverse "razze" "formano, uniti, la grande società umana".⁴⁶⁰



Di Comba si è già scritto; qui si mostra solo la nuova versione delle immagini che nel suo volume (in realtà già rimaneggiato più volte dopo la scomparsa dell'autore) accompagnano il capitolo delle "razze umane". Immagini ora fotografiche, accorpate in una composizione con al centro l'uomo bianco e con la classica posa di profilo del tipo "negro".⁴⁶¹ Spesso l'eterogeneità delle immagini che compongono le "tavole delle razze" sono evidenti e mostrano assemblaggi raffazzonati alla meglio, attuati probabilmente in sede editoriale. Nel momento della fruizione

458Ivi, p. 189.

459Camelia Fravolini, *Il Libro sussidiario*. Classe quarta, 3. ed., Palermo, Sandron, 1922, p. 154.

460Enrico Setti, *Libro sussidiario per la 4. classe elementare e per le scuole serali e festive*, 4. ed., Roma; Milano, Mondadori, 1922, p. 41. Anche in Umberto Montagna, *Quanto basta ricordare*. Classe 4a, Roma-Milano, Mondadori, 1924

461Eugenio Comba, *Compendio di Geografia teorico-pratica, con notizie storiche ad uso delle scuole ginnasiali, normali, tecniche, industriali e commerciali*, rist. riveduta dal prof. Carlo Errera sull'ultima edizione curata e riordinata dal prof. G. Pennesi, Torino etc., Paravia, 1919.

Questa edizione del 1923 del testo di Luigi Giannitrapani per la quarta classe elementare trae le immagini da diverse fonti, alcune già apparse in precedenza su altri testi.⁴⁶² Probabilmente per esigenze di impaginazione viene raddoppiata l'immagine relativa agli indiani, introducendo una posa di gruppo che esce dal rigido susseguirsi di busti tipologici. Ma evidentemente non si tratta di un'uscita dalla concezione della "razza". Lo si capisce bene anche scorrendo il testo che si accompagna alle sparse descrizioni somatiche: "Le razze più numerose e più civili sono la razza bianca [...] e la gialla". Ancor meglio lo si capisce dal breve testo di sintesi che segue nel paragrafo su Stato e governo, che mette in connessione appartenenza "razziale", grado di civiltà, religione e forma di governo, affiancato da un'ulteriore doppia immagine malamente assemblata di un "sudanese" con fucile e di due "somali" con lance e scudi:

"Alcuni popoli, specialmente della razza negra, della malese e della rossa, sono ancora popoli primitivi (fig. 36); essi vivono in capanne cibandosi di caccia o di pesca o coltivando malamente la terra; ma i popoli di razza bianca e gialla sono invece quasi tutti popoli civili che lavorano con cura la terra e si occupano nelle industrie e nei commerci. I popoli primitivi hanno religioni rozze e adorano gli idoli, mentre le religioni dei popoli civili sono la cristiana, l'ebraica e la maomettana. I popoli primitivi vivono in piccoli gruppi chiamati tribù, i popoli civili invece formano grandi società chiamate Stati e rette da un capo".⁴⁶³

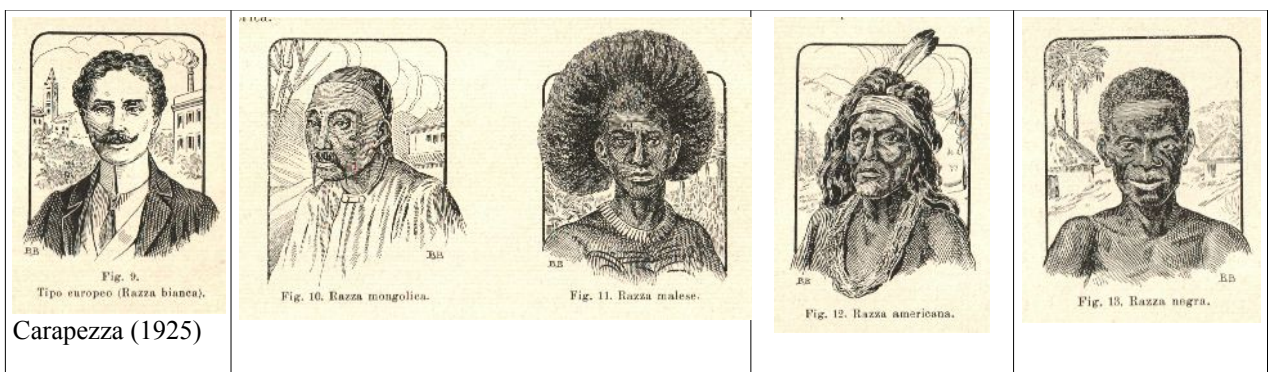
⁴⁶²Luigi Giannitrapani, *Manuale-atlante di geografia per la IV classe elementare*, nuova ed., Firenze, Bemporad, 1923

⁴⁶³Ivi, p. 20-22.



Giannitrapani (1923)

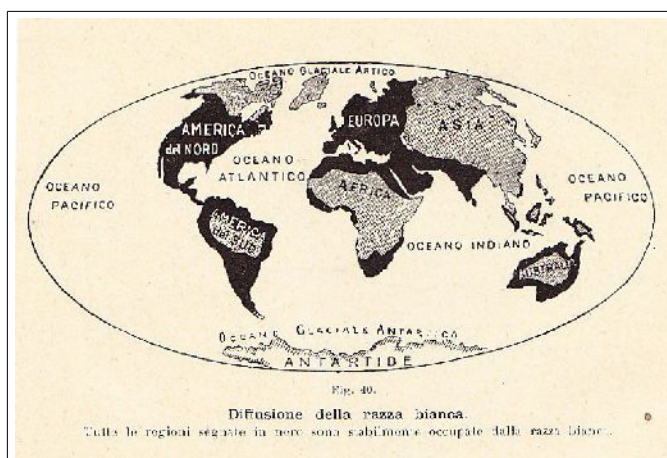
La semplificazione delle icone tipologiche non appartiene solamente alle pubblicazioni per la scuola elementare, ma la si ritrova spesso anche in pubblicazioni rivolte a classi superiori. Eccone due esempi dalla struttura simile (5 riquadri per le cinque “razze”), il primo (Carapezza 1925)⁴⁶⁴ che affianca all'immagine tipologica le abitazioni come esemplificazione del grado di civiltà raggiunto, il secondo (Santi Florida, 1926)⁴⁶⁵ che invece affianca in maniera raffazzonata immagini fotografiche e disegni.



Carapezza (1925)



Infine si mostrano due immagini incluse nel volume di Lo Forte ad affiancare quelle tipologiche.⁴⁶⁶



Lo Forte (1925)



La prima mostra un planisfero con evidenziate le zone di diffusione della “razza bianca”. Non si tratta quindi della mappa più diffusa che dà conto della diffusione di ognuna delle “razze”, bensì di una realizzazione grafica dell'espansione demografica (e politica) degli europei, vista con l'ottica della teoria “razziale”. La seconda mostra un ideogramma delle “razze” che dà conto visivamente della loro differente potenza demografica, un elemento tematico che spesso viene citato nei testi di geografia a riprova della forza di espansione della “razza” bianca e che di lì a due anni divenne tema centrale del discorso mussoliniano dell'Ascensione del 26 maggio 1927 e della politica demografica del regime.⁴⁶⁷

Nei testi dei primi anni Venti è ben evidente che le colonie sono povere e contano poco; in questo frangente infatti gli autori si possono permettere di fare un primo bilancio dopo 35 anni di tentativi di espansione. Nei testi per la scuola elementare viene spesso sottolineata l'esiguità della popolazione, ad esempio in questo volume Tino De Robertis scrive che “la popolazione [dell'Eritrea] è di 380.000 abitanti, meno della metà degli abitanti di Napoli” e che “la popolazione [Somalia] è di 370.000 abitanti, meno di quanti ne ha Palermo”.⁴⁶⁸

Ma è in alcuni testi per il ginnasio che l'analisi si fa più cruda. Olindo Marinelli e Leonardo Ricci ne parlano con pacatezza ma facendo un'analisi spietata che nulla lascia alla retorica:

“I possessi coloniali italiani sono tutti di data troppo recente perché l'azione del nostro paese intesa a svilupparne le risorse economiche, a colonizzarli, ad assimilarne le popolazioni alla nostra civiltà abbia avuto campo di farsi sentire in modo molto avvertibile. Quando si aggiunga a questa circostanza l'altra che la maggior parte di essi hanno clima aridi, povertà di acque e scarsissima popolazione, si comprende perché essi abbiano una parte relativamente limitata nella vita del nostro paese”.

E non finisce qui:

“I possessi coloniali italiani [...] non forniscono ancora in misura apprezzabile al nostro popolo i prodotti tropicali o d'altro genere di cui esso ha bisogno [...]. Essi poi non servono se non in proporzione insignificante a dar sfogo all'esuberanza di popolazione dell'Italia, e ciò perché alla loro grande estensione

⁴⁶⁶Giacomo Lo Forte, *La patria e il mondo. Geografia per le scuole elementari*, classe 5a, riveduta dal prof. Arturo Trento, Palermo ecc., Sandron, 1925.

⁴⁶⁷Benito Mussolini, *Discorsi scelti da Balbino Giuliano*, Bologna, Zanichelli, 1936, pp. 112-137.

⁴⁶⁸Tino De Robertis, *Quel che devo apprendere in sesta classe elementare*, Libro sussidiario completo, Signorelli, Milano, 1924, p. 338.

non va unita una corrispondente fertilità mentre gli abitanti dei luoghi lavorano già la massima parte delle terre in qualche modo utilizzabili. Non giovano se non in minima parte a dare lavoro alla mano d'opera sovrabbondante fra noi, a cagione della difficoltà della concorrenza con quella indigena, spesso altrettanto abile e sempre disposta a più bassi salari. La popolazione delle colonie italiane è poi troppo esigua e con troppo scarse esigenze perché essa possa con i suoi limitati consumi assorbire una frazione molto notevole della produzione manifatturiera italiana.”

E dopo aver riconosciuto la limitata importanza della posizione strategica e dell'influenza politica che si riflette sul paese, ribadisce che

“per ora rappresentano una integrazione economica e politica del territorio nazionale insufficiente e meno completa di quella di qualunque altra grande potenza europea [...] e di molte delle potenze minori [...]”.⁴⁶⁹

Non si tratta quindi di una rivendicazione di maggiori territori, bensì di una sconsolata ammissione di scarsa importanza in tutti i sensi.

3.1.8. I testi per le scuole secondarie durante il fascismo

Si prendono ora in considerazione alcuni volumi per le scuole superiori tra i più diffusi negli anni Venti e Trenta, particolarmente articolati nella descrizione delle “razze”.

Nel testo di Roberto Almagià e Giuseppe De Lorenzo, di cui si analizza la versione del 1924 per i licei classici e scientifici,⁴⁷⁰ riguardo alle differenze qualitative tra gli uomini, si afferma fin dall'inizio che la maggior parte degli studiosi ritiene unica la specie umana al momento della comparsa sulla Terra. La differenziazione è avvenuta nel corso della graduale diffusione attraverso un “processo di evoluzione (analogo a quello delle altre specie animali)” in modo diverso a seconda degli ambienti. “Questa differenziazione si è verificata, così nei caratteri corporali, come in quelli intellettuali”⁴⁷¹

A questo punto nel testo segue l'elenco dei caratteri distintivi somatici, segnalando che gli studiosi attualmente danno minore importanza per la classificazione delle “razze” al colorito della pelle – molto variabile - che all'insieme dei caratteri desunti dall'osservazione dello scheletro. Gli autori comunicano che la classificazione che espongono è una variante di quella di Blumenbach in cinque “razze”, ricordando però che per designarle è preferibile usare nomi geografici piuttosto che quelli antichi sulla base del colore della pelle.

Sugli elementi psichici così si esprime: “Tra i principali caratteri intellettuali (o, più genericamente, psichici) che distinguono i vari popoli, il più importante è senza dubbio la lingua”.⁴⁷²

La prospettiva è evolutzionistica: l'ambiente nel tempo avrebbe modellato una cosiddetta superiorità somatica di alcuni gruppi, la permanenza di tratti “rozzi e antichi” di altri:

“I caratteri del corpo subiscono una evoluzione: in certi gruppi umani, vissuti in regioni particolarmente favorite, si è avuto un perfezionamento notevole, ed ecco quelle che si dicono, ma impropriamente, razze superiori; altri gruppi umani sono rimasti in condizioni di ambiente infelice, ed hanno mantenuto caratteri rozzi e antichi”⁴⁷³

469Olinto Marinelli, Leonardo Ricci, *Geografia per il ginnasio inferiore*, 3 ed., Milano ecc., Dante Alighieri, 1926, p. 186.

470Roberto Almagià, Giuseppe De Lorenzo, *Geografia e geologia, ad uso dei licei classici e scientifici*, Napoli, F. Perrella, 1924. La parte che si analizza è sostanzialmente identica a quella sviluppata in Roberto Almagià, *Corso di Geografia ad uso delle scuole medie superiori*, volume primo, quarta edizione, nuova ristampa riveduta e corretta, Napoli, F. Perrella, 1920. Roberto Almagià geografo eminente, dalla metà degli anni venti fu “l'indiscussa guida della geografia italiana, che dominò per quarant'anni, prescindendo dal periodo delle persecuzioni razziali”, Ilaria Caraci Luzzana, voce Roberto Almagià in *Dizionario Biografico degli Italiani - Volume 34* (1988).

471Roberto Almagià, Giuseppe De Lorenzo, *Geografia e geologia...*, cit, 1924, p. 118.

472Ivi, p. 119

473Ivi, p. 119

I caratteri psichici vengono indicati come differenziati:

“oltre che per i caratteri somatici, i vari popoli della terra si differenziano per i caratteri intellettuali, come la maggiore o minore facilità di apprendere e di ritenere, il diverso sviluppo dell'immaginativa, ecc.” Poi però l'accento della trattazione va sulle lingue. Anche qui abbiamo corrispondenze tra “razza” e lingua che sono segnalate come significative, tra l'altro associate alla ripresa del termine “razza bianca” che gli autori stessi avevano indicato come poco corretto: “Le lingue parlate dai popoli di razza bianca sono quasi tutte flessive [...] non sempre peraltro ad una determinata suddivisione di una razza, corrisponde esattamente un determinato gruppo linguistico [...] Tuttavia noi ci serviamo spesso del criterio linguistico per introdurre suddivisioni nelle razze principali”⁴⁷⁴

La prospettiva evolucionistica adottata da Almagià e De Lorenzo pone il volume in un'area differente dal determinismo razziale che si è visto essere fortemente presente nella maggior parte dei volumi analizzati fino ad ora. Qui è l'interazione con l'ambiente a modellare caratteri fisici e psichici, quindi le differenze tra i gruppi umani non si fondano gerarchie prodotte dall'essenza “razziale” - e quindi non sono imm modificabili - ma sono esse stesse il risultato - modificabile - di ambienti più o meno proficui all'evoluzione della “razza”. Ciò non toglie che l'evoluzione opera sul medio e lungo periodo, quindi le “razze” presenti si presentano gerarchizzate dal corso passato della loro evoluzione e dotate di attributi “psichici” che sono fortemente interni alla loro costituzione così come appare agli autori. Di fatto sembra che anche partendo da un'ottica più evolucionista gli autori non riescano ad evitare di presentare un quadro delle varietà umane fortemente gerarchizzato e con una forte corrispondenza biunivoca tra caratteri somatici, caratteri psichici e grado di civiltà.

Inoltre alcuni passaggi tributari del paradigma più rigido del razzismo biologico spiccano in molti punti della trattazione. Ad esempio nella parte dedicata alla descrizione della “razza Europea” viene indicata la tavola III delle foto tipologiche in cui “il n. 2 è una donna d'ancala (Eritrea meridionale), nella quale il sangue bianco è già pure un po' misto col negro”.⁴⁷⁵ Poco oltre i Dravida, i Negriti e i Negrilli, gli Aimo sono definiti “razze secondarie”, che “male si possono ascrivere ad una delle cinque razze principali; essi rappresentano forse resti di razze un tempo più diffuse, oggi ridotte a pochi rappresentanti, perché sopraffatte dalle altre razze sopra ricordate, oppure gruppi umani molto modificati per la lunga permanenza in ambienti isolati”.⁴⁷⁶ Nella descrizione dei “popoli misti e razze secondarie” riemerge il riferimento alle mescolanze del sangue: “Anche gli abitanti dell'Indocina sono mescolati, ma in essi ma in essi prevale di solito il sangue mongolico”.⁴⁷⁷ E anche quando si denuncia - importante novità - la responsabilità europea nella forte riduzione delle popolazioni amerindie, la denuncia sembra affievolita dal riconoscimento implicito che lo scontro non è altro che una manifestazione di quella lotta per l'esistenza che fonda l'evoluzionismo applicato alle “razze umane”: “razza debole, [l'americana] è oggi in gran deperimento, sia per i massacri e le sevizie cui fu sottoposta dai primi Europei, sia per le malattie e i vizi importati pure dagli Europei (alcoolismo ecc.)”.⁴⁷⁸ O anche: “La razza oceanica, che si può dividere in due gruppi distinti, uno dei quali rimasto a un livello assai basso di evoluzione, l'altro molto evoluto [...] sono abilissimi marinai”.⁴⁷⁹

Un'altra interessante novità è la comparsa di alcuni timidi elementi di relativismo, pur all'interno di una gerarchizzazione non certo nuova. Nel paragrafo intitolato molto laicamente “credenze religiose” esse vengono considerate come un indice di civiltà:

“Anche le credenze religiose possono riguardarsi come un indice delle condizioni civili dei

474Ivi, p. 123

475Ivi, p. 120.

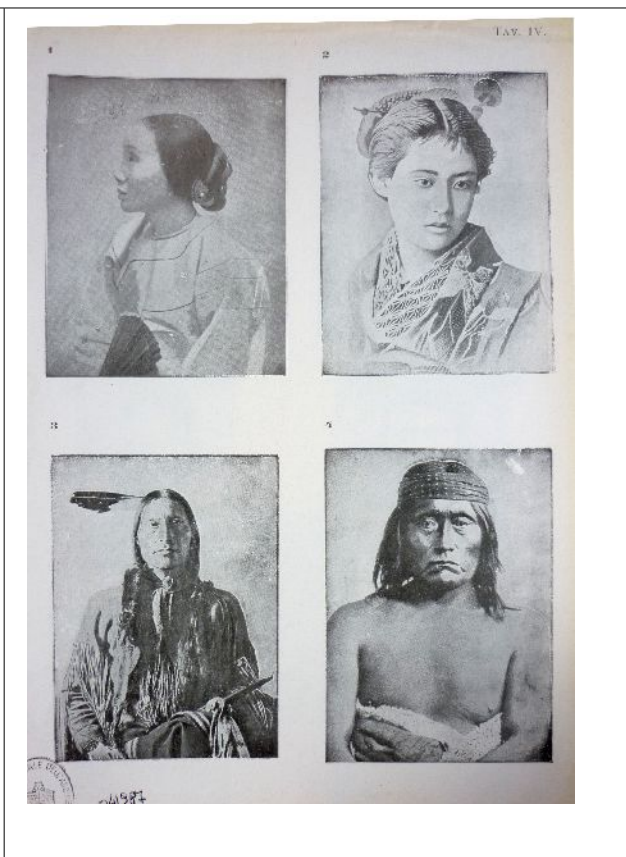
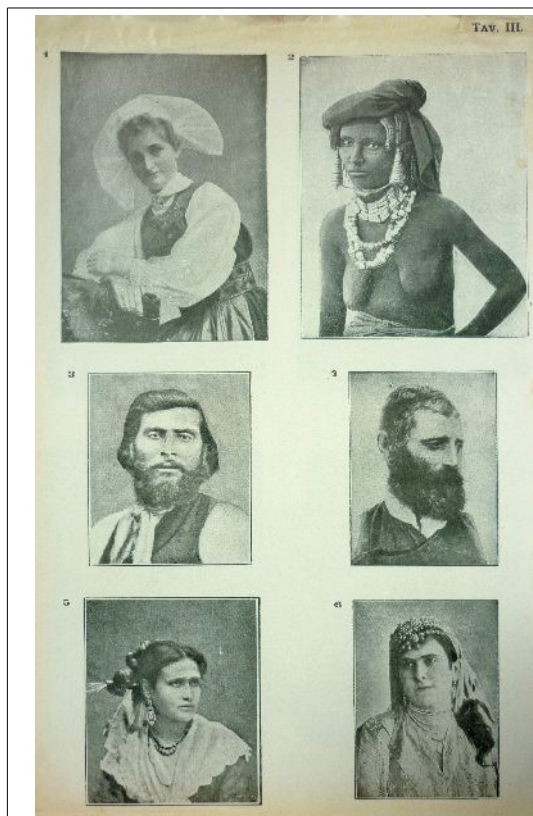
476Ivi, p. 121.

477Ivi, p. 121.

478Ivi, p. 120.

479Ivi, p. 120. Altre sfumature: gli europei hanno “colorito chiaro”, gli americani dal “giallo fango al bruno”.

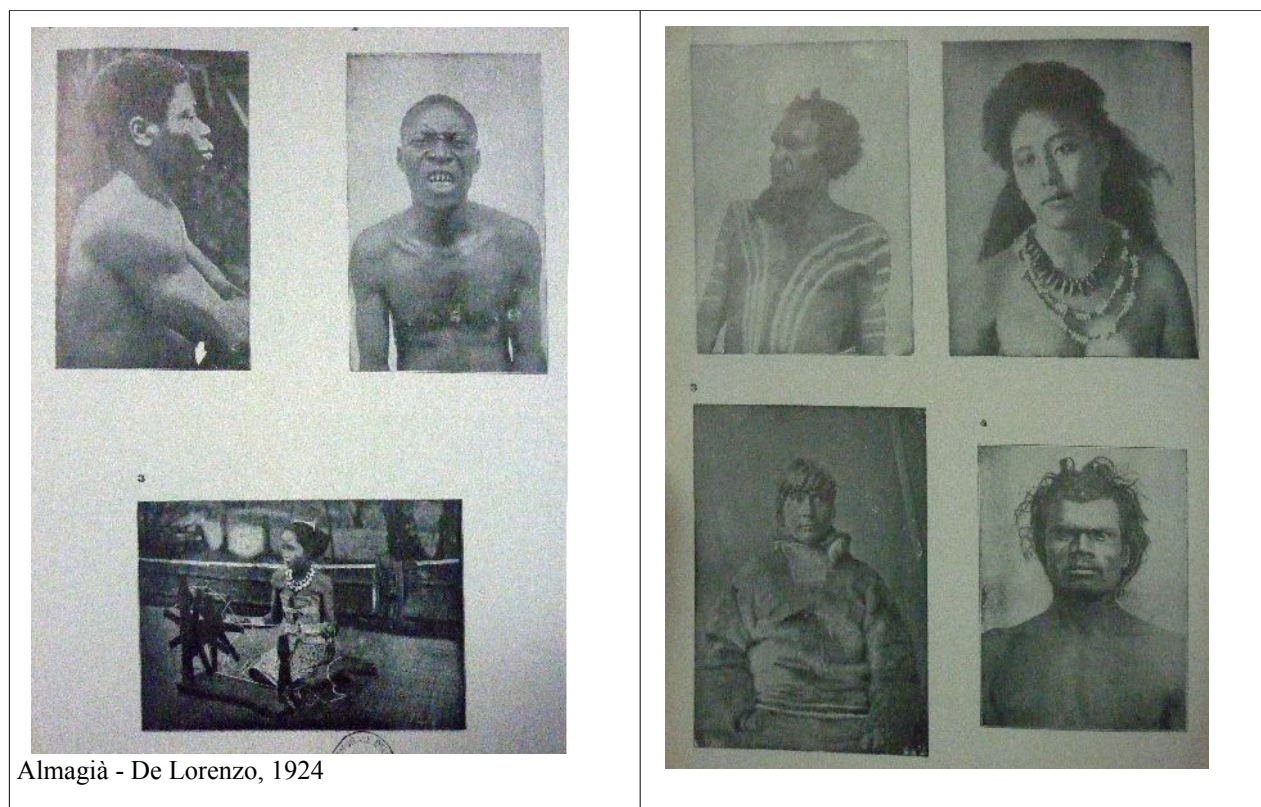
popoli, i quali tendono, se pure inconsciamente, a perfezionare, come tutte le altre manifestazioni intellettuali, così anche quelle credenze: alcuni popoli antichi ci mostrano questo perfezionamento nel passaggio dal politeismo [...] al monoteismo (es. il popolo ebreo)".⁴⁸⁰ Così le credenze animistiche, considerate per prime, vengono definite "grossolane e basate su concetti che noi qualificiamo come superstiziosi"; quel "noi" però, collocato a relativizzare un giudizio di valore, è indice di un'attenzione che difficilmente in questi anni si può riscontrare in altri volumi, anche se poi il capoverso termina definendo il culto "più o meno rudimentale".⁴⁸¹ Un ulteriore elemento di attenuazione risulta anche dove, parlando di feticci, gli autori fanno esplicitamente riferimento a forme presenti nella nostra società: "tale feticismo si riscontra in molte forme anche nel nostro popolino ignorante" e poco oltre a forme presenti nell'antichità romana: "sopravvivenze di totemismo rimasero anche in talune forme del culto dei lari presso i romani antichi"⁴⁸²



480Ivi, p. 126.

481Ivi, p. 126.

482Ivi, p. 126.



Infine colpiscono i nostri occhi le quattro tavole che presentano le foto delle tipologie razziali: mezzibusti in primo piano (16 su 17 immagini) condizionati, per quanto riguarda gli individui non europei, da una posa che sottolinea fortemente la frontalità o il profilo. Il discorso implicito di queste tavole comunica una forte distanza di forme e costumi, esacerbata dalle espressioni delle persone fotografate (alcune a proprio agio, altre visibilmente a disagio) e dall'assenza di didascalie. L'esempio estremo (tavola V, fig. 2) è la messa in scena frontale della “negritudine” di un uomo dai denti affilati presumibilmente per ragioni rituali che è stato fotografato nudo a mezzo busto, frontalmente, in una posa tale che sembra in atto di minacciare un morso: il richiamo nel testo è in calce alla descrizione somatica della “razza africana” senza alcun accenno all'artificiosità della posa e alla modifica rituale della dentatura; ma anche l' “australiano” (tavola VI, fig. 1) è ripreso in una posa che non può non richiamare alla mente l'iconografia classica dei diavoli di tradizione cristiana.

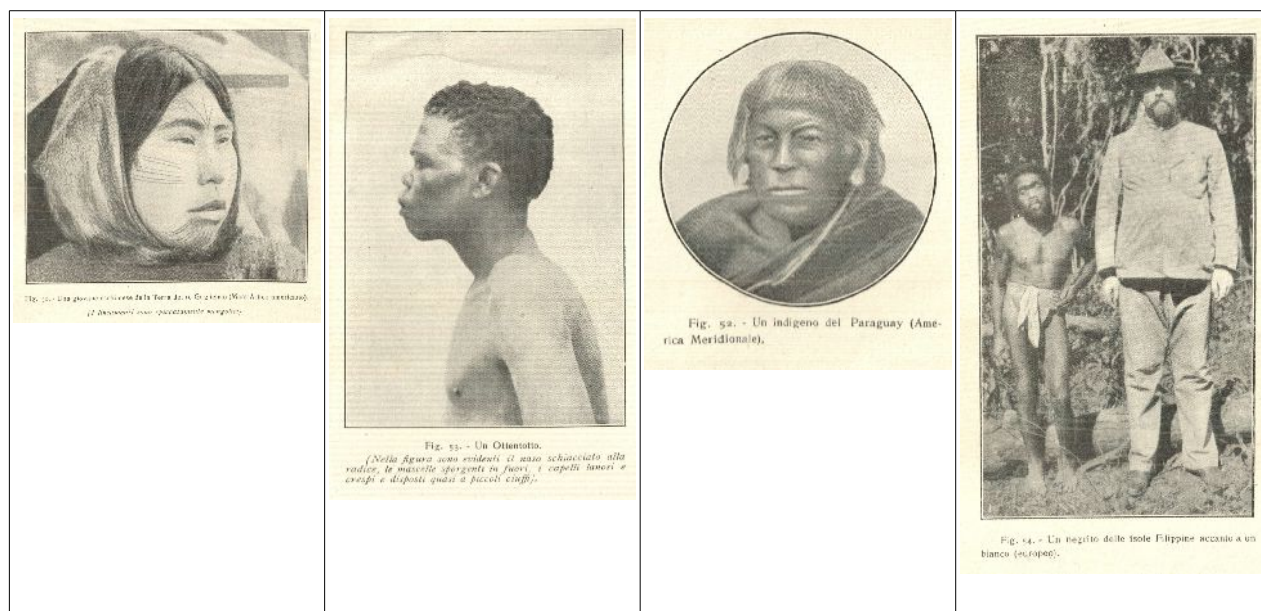
Se Almagià è un convinto sostenitore del monogenismo, Carlo Errera nel suo testo⁴⁸³ decide di non sbilanciarsi: “Taluni scienziati ritengono, che una distinzione fondamentale tra razze diverse esistesse fin dal sorgere dell'umanità [...] Ma un'altra dottrina assai autorevole ritiene invece, tutti gli uomini essere derivati originariamente da un unico centro , dal quale si sarebbero poi irradiati su tutta la Terra”. [...] E' questo un problema fondamentale, sul quale non è possibile per ora giungere a conclusioni sicure”.⁴⁸⁴ Anche per Errera comunque i confini tra “razza” e “razza” sono sfumati, essendo il risultato di “spostamenti e frammischiamenti perduranti”. Nella classificazione e denominazione, che sceglie di limitare a tre grandi gruppi, usa il colore della pelle non perché “sia il carattere fisico più importante, ché certo maggiormente importano la statura e le forme dello scheletro e del cranio [...] ma il colore è in ogni modo uno dei caratteri più appariscenti”.⁴⁸⁵ Nella descrizione somatica delle tre razze - Negra, Bianca e Gialla - e delle loro suddivisioni

483Carlo Errera, *Testo di geografia, per le scuole medie superiori*. 1. *Elementi di geografia generale*, con nozioni di geologia dettate [da] Michele Gortani, Bologna, Zanichelli, 1923. Anche Carlo Errera fu un geografo di fama, cfr. Graziella Galliano, voce *Carlo Errera* in *Dizionario Biografico degli Italiani - Volume 43* (1993).

484Carlo Errera, *Testo di geografia...*, cit, 1923, p. 142.

485Ivi, pp. 142-143.

troviamo tracce delle gerarchie implicite sedimentate nel tempo: ad esempio i “negri australiani” sono caratterizzati “dalle arcate sopraciliari enormi, dal naso schiacciato alla radice, dalle grandi barbe” mentre la “razza bianca è caratterizzata da profilo regolare con mascelle per diritto (non sporgenti), da capelli morbidi e lisci”. Ma la vera gerarchia è dedotta dal ruolo dominante che viene attribuito alla “razza bianca: “Essa dunque, come è la razza più irrequieta e più smaniosa di progresso, così è quella che ha acquistato maggior diffusione sulla superficie terracquea”.⁴⁸⁶



L'idea che una sorta di “lotta per la vita” tra le “razze” o i popoli sia la legge che ne determina successo o estinzione è chiaramente espressa; ad esempio trattando dei piccoli gruppi “razziali” a sé come i Boscimani, “meschinissimi per gracilità e piccolezza del corpo”, viene segnalato che “sono probabilmente resti di razze anticamente diffuse e poi cacciate da altre più forti”. Oppure, parlando delle “mescolanze di razze”, l'affermazione che dove “una razza superiore per forza o per civiltà viene a trovarsi a contatto con una assai inferiore, questa tende inevitabilmente a deperire, se non addirittura ad estinguersi”.⁴⁸⁷

L'idea che esista una gerarchia netta tra i diversi popoli è forte soprattutto nell'analisi delle religioni: “queste, essendo una manifestazione essenzialmente spirituale, si risconteranno in genere più elevate per spiritualità e più alte per principi morali presso i popoli più progrediti e civili, meno elevate, più materiali, presso i popoli più bassi e rozzi”.⁴⁸⁸ L'apparato iconografico, composto di fotografie, è finalizzato a mostrare le caratteristiche somatiche estreme, con la posa dell'ottentotto - già descritto come “razza” particolare nel testo - che ne mostra il prognatismo pronunciato, o quella che mette a confronto un negro filippino con un europeo per mostrarne la bassa statura e l'abbigliamento ridotto all'essenziale.

Del volume di Olinto Marinelli, destinato al ginnasio inferiore, si segnala l'attenzione alla “diversità” degli abitanti l'Italia, visti dal punto di osservazione “razziale”: genti che spettano “tutte alla medesima razza”, anche se “è notoria la frequenza del tipo bruno (capelli neri e occhi scuri) in Sardegna, Sicilia, Calabria e in genere e in genere nell'Italia meridionale, al quale si

⁴⁸⁶Ivi, p. 144.

⁴⁸⁷Ivi, pp. 146-147.

⁴⁸⁸Ivi, p. 149; interessante anche la frase che segnala una riconoscibilità somatica dei praticanti la religione ebraica: “Gli Ebrei, provenendo in gran parte da un solo e medesimo ceppo etnico, hanno conservato, oltre alla religione comune, anche certi lineamenti fisionomici e certi caratteri morali distintivi: quindi nei paesi dove formano massa compatta, si staccano abbastanza nettamente dal resto della popolazione”, ivi, p. 150.

accoppia di solito la statura relativamente bassa (minima in Sardegna), mentre il tipo biondo (occhi azzurri e capelli biondi) e di elevata statura è specialmente numeroso nell'Italia settentrionale e specialmente nelle Alpi venete”.⁴⁸⁹

Nel testo di Umberto Toschi l'attenzione al profilo “razziale” degli italiani è ancor più pronunciata e passa dall'indice cefalico all'indole caratteriale:

“Fra gli abitanti del nord prevalgono i dolicocefali, sono frequenti le alte stature e i corpi più sviluppati [...] Nell'Italia meridionale, in contrasto, prevalgono i brachicefali, le stature sono relativamente basse, le corporature snelle, il colorito più bruno [...]. Oltre queste differenze fisiche, è noto come i meridionali siano, in genere, di carattere più appassionato e mobile, di acuta ed agile intelligenza, di vivacissima ed espressiva loquacità, mentre i settentrionali appaiono meno appassionati, più lenti e riflessivi, più costanti nello sforzo”⁴⁹⁰

Ovviamente lo sguardo “razziale” si applicava anche alle popolazioni colonizzate, come i nuovi sudditi imperiali, gli etiopi, da tempo oggetto di discussione poiché ascrivibili alla “razza” nera per il colore della pelle, mentre per gli altri caratteri somatici del viso erano assimilabili alla “razza bianca”. Nel testo di Guizzardi, nella parte riferita alle popolazioni dell'impero, le uniche parole spese per illustrare le popolazioni locali sono centrate sul loro aspetto somatico-razziale:

“La parte predominante della popolazione, così varia da essere definita 'un museo di popoli', è composta di Abissini, i quali, benché di pelle nera, hanno viso di forma ovale, naso dritto e labbra sottili, e mostrano chiaramente le caratteristiche della razza bianca dalla quale derivano”.⁴⁹¹

Infine si passa ora ad osservare un'articolazione degli effetti che ebbero la legislazione e la propaganda razzista dopo il 1936 (introduzione del razzismo di Stato in colonia) e soprattutto dopo il 1938 (introduzione del razzismo di Stato in Italia) sulla definizione “razziale” delle popolazioni. Si prende in questo senso un testo emblematico di questa fase, anche se preparato per l'insegnamento della geografia: *Il secondo libro del fascista*. Si tratta di una pubblicazione del PNF edita nel 1939 per trasmettere i fondamenti della dottrina “razziale” del fascismo agli studenti di quarta e quinta elementare, delle scuole medie inferiori e superiori e ai giovani della Gioventù italiana del littorio. Pensato per essere utilizzata nelle ore di Cultura fascista e nelle attività culturali della Gil e funzionale a finanziare quest'ultima attraverso la vendita, il volume seguiva la pubblicazione del *Primo libro del fascista*, edito nel 1938 e dedicato a “la Rivoluzione, il Partito, il Regime, lo Stato mussoliniano”. L'acquisto del volume venne sollecitato da numerose circolari del ministero Bottai affinché esso divenisse il testo didattico ufficiale sui temi in questione cui si dovevano necessariamente riferire i docenti e gli studenti.⁴⁹² Didatticamente i testi - sia quello sul fascismo (I libro) che quello sulla “razza” (II libro) - erano organizzati con lo stile semplice della comunicazione apodittica che espone leggi scientifiche e con riepiloghi secondo lo stile dei breviari di chiesa a domande e risposte.

Il volume dedicato al razzismo quindi, proprio per la forma istituzionale che assunse la

⁴⁸⁹Olinto Marinelli, Leonardo Ricci, *Geografia per il ginnasio inferiore*, 3 ed., Milano ecc., Dante Alighieri, 1926, p. 181.

⁴⁹⁰Umberto Toschi, *Italia e colonie*. Testo di geografia economica ad uso della sezione commerciale degli istituti tecnici, Bologna, Zanichelli, 1934, p.p. 40-41.

⁴⁹¹Vittorio Guizzardi, *Geografia per le scuole medie inferiori*, vol. 2: *L'Italia e le sue colonie*, Milano, Edizioni La prora, 1938, p. 128.

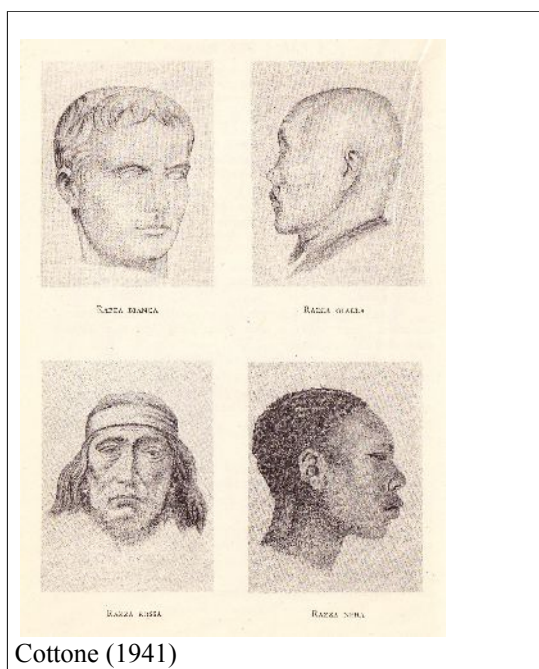
⁴⁹²Il volume viene ristampato nel 1977 con introduzione di Domenico De Masi e commento di Romolo Runciini: PNF *Manuale di educazione fascista*, Roma, Savelli, 1977. Sulle pressioni del ministero per l'acquisto del volume, si veda la scheda 101 in Centro Furio Jesi (a cura di), *La menzogna della razza*, Bologna, Grafis, 1994, pp. 196-197. Per dare un'idea della diffusione massiccia del volume, pur non obbligatorio, basti sapere che il Provveditore agli Studi di Bologna comunicava nel 1940 l'acquisto a scuola di 2406 esemplari nelle scuole elementari, 987 nei Licei Ginnasi, 320 negli Istituti tecnici, 150 negli istituti magistrali, 99 nel liceo scientifico e 302 nei corsi di avviamento professionale; 28 febbraio 1940, Provveditore di Bologna. Sgroi al Ministro dell'Educazione Nazionale, AdS-Bo, f. Provveditorato agli Studi di Bologna, b. 126.

pubblicazione, forniva alla scuola l'interpretazione ufficiale del regime fascista sul razzismo e - in particolare, per lo studio presente - sull'identità "razziale dell'Africa e degli Africani.

In queste pagine non si trovano più ambiguità rispetto agli assunti chiave della "teoria della razza": "oltre a ereditare i caratteri fisici, o biologici, si ereditano, nella razza, anche i caratteri morali, ossia quell'insieme di istinti, di inclinazioni, di attitudini, di doti che compongono la personalità umana".⁴⁹³ La scelta sulla suddivisione dei gruppi umani cade sulla tripartizione, ricordando che "corrisponde in modo generale con il testo della Bibbia": "il sistema più semplice e più chiaro è quello sintetico, che classifica l'umanità nelle razze bianca, gialla, nera; oppure europeide, mongoloide, negroide."⁴⁹⁴

Il determinismo ereditario dei caratteri si unisce, ovviamente, ad una valorizzazione-svalorizzazione dei gruppi individuati: "L'evidente inferiorità di alcune razze, e specialmente di quella che si è convenuto di chiamare negroide, viene attribuita ad una decadenza progressiva nel corso di lunghissimi periodi di tempo. Altri scienziati attribuiscono tale inferiorità ad un arresto di sviluppo".⁴⁹⁵ Mentre la superiorità della razza bianca - che in questo contesto diviene "ariana" - viene ribadita continuamente; ad esempio, in apertura del capitolo sulla sua supremazia: "La storia documenta che in tutti i tempi i popoli di maggior civiltà sono stati quelli della nostra razza".⁴⁹⁶ Inoltre l'identità razziale italiana diviene un percorso attivo che va oltre la tutela della purezza biologica contro le unioni miste e gli incroci, per investire ambiti culturali, politici e finanche di benessere sociale - una vera biopolitica - che vengono sussunti all'interno della politica razziale:

" Rientrano perciò nella difesa della razza - e sono basi del suo avvenire - la custodia della religione tradizionale, della famiglia, delle virtù domestiche, il culto della maternità, la tutela dei fanciulli, la loro preparazione alla vita come produttori e come soldati, lo sviluppo dello spirito guerriero, la lotta contro l'immoralità e contro le malattie sociali, la divulgazione delle orme igieniche fondamentali, la diffusione della cultura e tutte quelle iniziative e quegli istituti che mirano a portare nell'esistenza popolare il benessere, la salute, la serenità, la gioia".⁴⁹⁷



A livello iconografico, il punto di arrivo nei curricoli scolastici dell'evoluzione dell'immagine "razziale" dell'altro e di sé può essere ben sintetizzato nella tavola delle "razze" (quattro) firmata da Sarino Papalia, inclusa nel libro unico di Cottone per la quinta classe del 1941. La "razza" bianca è esemplificata dalla riproduzione della testa della statua di Cesare Augusto, posta di tre quarti rispetto a chi osserva; le altre "razze" sono poste frontalmente o di profilo (nero).

493Pnf, *Il primo e secondo libro del fascista*, Mondadori, Verona, 1941. p. 111.

494Ivi, p. 111-112.

495Ivi, p. 112.

496Ivi, p. 115.

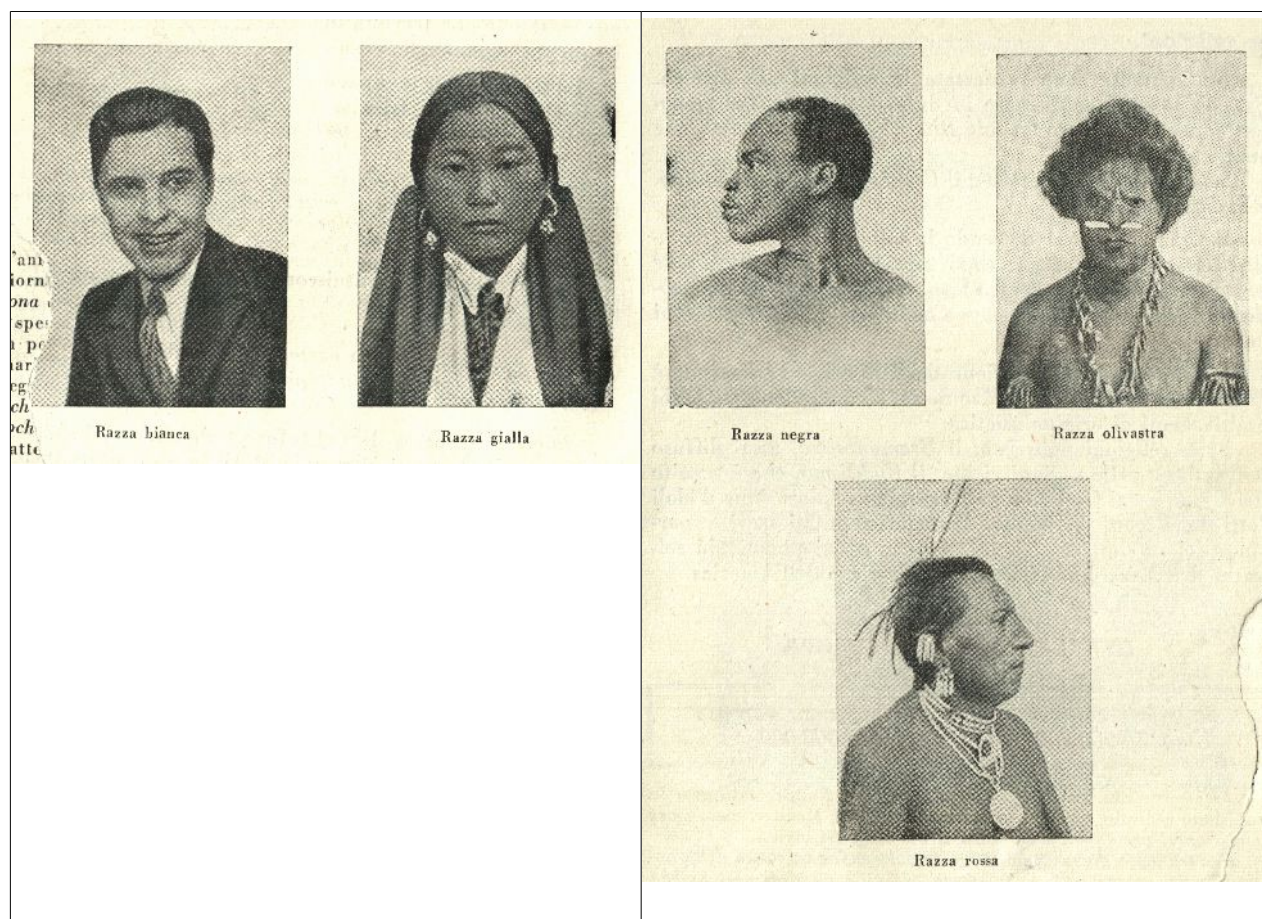
497Ivi, p. 118.

3.1.9. Il dopoguerra: un paradigma che non entra in crisi

Nel dopoguerra il paradigma “razziale” della diversità umana non cadde né venne scalfito dalla stagione dei razzismi di Stato. L'effetto Auschwitz contribuì, anche se solo progressivamente - a far crescere un tabù sulla considerazione degli ebrei come “razza”, ma sopravvissero a lungo le convinzioni che l'umanità fosse da osservare e studiare suddivisa in razze, che l'ereditarietà dei caratteri coinvolgesse anche la sfera psichica, e che le “civiltà” si potessero confrontare in una scala di valori e fossero in buona parte da collegare all'identità “razziale” dei popoli. Se ne trovano tracce abbondanti nei testi di geografia di vari autori, che mostrano quanto radicata fosse questa visione antropologica dei popoli del mondo.

Ecco come viene presentata l'alterità “razziale” nelle pagine di geografia antropica di un sussidiario del 1948.⁴⁹⁸ Nel paragrafo: *Le razze umane e la loro civiltà*, con il sottotitolo *Vari tipi della stessa umanità* compaiono le foto del viso e del busto di cinque rappresentanti delle “razze”: il rappresentante di quella bianca è al primo posto sorridente, ripreso di tre quarti con giacca e cravatta mentre il rappresentante della “razza negra” è ripreso di profilo nella tipica posa spersonalizzante dell'antropologia fisica o della fotografia criminale. Nelle brevi didascalie si legge:

“1° Razza bianca o caucasica, che è la più civile e la più sparsa nel mondo”.⁴⁹⁹



E più oltre

“Le popolazioni indigene [...] appartengono alla razza negra, che è la più arretrata in fatto di civiltà. Tra esse

⁴⁹⁸Sussidiario Italia, classe V, L'Italia editrice, Roma, 1948.

⁴⁹⁹Ivi, p. 160-161.

ve ne sono addirittura alcune, come i Boscimani e i Niam Niam, ancora selvaggi che sono piccoli e brutti e scarsamente intelligenti”.⁵⁰⁰

Qui emerge con evidenza dove si situa il “noi” e chi siano gli “altri”. La fattura e la disposizione delle immagini fotografiche esemplificano giudizi e gerarchie organizzati su criteri estetici e di intelligenza, illustrano i diversi livelli di sviluppo evolutivo.

Nello stesso sussidiario, nell'edizione per la classe terza, si può vedere una volta di più l'immagine sintetica dell'Africa equatoriale ferma ai quadretti ottocenteschi, tra il terrore delle belve e gli esseri viventi primitivi:

“in regioni coperte da grandi foreste abitano i popoli di 'razza negra', ancora in gran parte incivili, che vanno quasi nudi e dimorano in povere capanne dette 'tucul' o in ricoveri fatti di frasche, situati fra i rami degli alberi, per sfuggire al morso di giganteschi serpenti e alla ferocia delle belve”.⁵⁰¹

Invece, in testi di geografia più complessi, destinati agli studenti delle scuole medie, è possibile trovare passi come questo:

“La razza bianca, alla quale noi apparteniamo, ha caratteri che la distinguono da tutte le altre. Essa è in certo modo come il sale della storia e la sorgente della civiltà. [...] Gli uomini della razza bianca insegnarono al mondo tutte le scienze, dall'agricoltura alla navigazione, dalla matematica alla medicina[...]”.⁵⁰²

Poco prima la descrizione dei caratteri fisici segnalava che gli individui di razza bianca “si distinguono per l'armonia dei lineamenti, la proporzione delle membra”. Se in quinta elementare si parlava direttamente di bruttezza degli africani, qui si articola il criterio estetico in modo meno ingenuo ma ugualmente plateale. Una tradizione di studi di lunga data, irrigidita dalla recente stagione del razzismo di stato fornisce ai compilatori le idee e i materiali antologici per supportare questa classificazione dell'umanità. La gerarchia delle civiltà è netta e indiscutibile; e se anche non viene fatta derivare direttamente e biologicamente dall'essenza “razziale”, l'indipendenza da essa è solo formale. Nei paragrafi seguenti infatti si articola il tema delle religioni, anch'esse poste sulla scala delle civiltà:

“Ne viene di conseguenza che la civiltà sia tanto più elevata quanto più nobile ed alto è il concetto che gli uomini si formano della divinità”.⁵⁰³

Non si tratta solo dei testi di autori poco aggiornati sulla disciplina o nostalgici dell'impero. Nel volume di Almagià e Migliorini del 1948, nella sezione generale antropica firmata da Migliorini, si trova scritto:

“Anche negli uomini attuali vi sono molti aggruppamenti che si differenziano tra loro per caratteri biologici e culturali. I caratteri biologici - che sono ereditari, cioè si trasmettono da padre in figlio - sono, sia somatici, cioè attinenti al corpo, sia fisiologici e anche psichici. Essi servono a distinguere varie razze umane. I caratteri fisiologici e psichici possono finora difficilmente concretarsi ed esprimersi in modo preciso, mentre i caratteri somatici possono essere espressi mediante misurazioni e indici; essi sono perciò presi prevalentemente a base della distinzione fra le varie razze umane”.⁵⁰⁴

E poco oltre riemerge il valore “evolutivo” dell'angolo facciale di Camper:

500Ivi, p. 192.

501 *Sussidiario Italia*, classe III, L'Italia editrice, Roma, 1948, p. 130

502V. Bazzicalupo, *Corso di geografia per le scuole medie inferiori : Vol. I. Geografia generale*, De Simone, Napoli, 1945, pp. 126-126.

503Ivi, p. 135.

504Roberto Almagià, Elio Migliorini, *La terra e le sue ricchezze. Corso di geografia generale ed economica per gli istituti tecnici commerciali*, vol. 2. per la seconda classe: *Geografia generale, biologica ed antropica*, a cura di Elio Migliorini, Roma, Perrella, 1948, p. 188.

“L'angolo formato da una linea che va dal foro dell'orecchio alla base dei denti incisivi con un'altra che si qua va al centro della fronte (angolo facciale) può essere più o meno vicino al retto; è più vicino all'angolo retto nelle razze più evolute”.⁵⁰⁵

Le “razze australiane” vengono descritte con la “faccia a tratti grossolani” e si aggiunge poco avanti che “I Tasmaniani, che avevano tratti ancora più rozzi, si sono estinti nel secolo XIX”,⁵⁰⁶ mentre gli “europoidi” hanno “corporatura ben proporzionata”.⁵⁰⁷ Addirittura i “meticci”, nati da unioni miste tra soggetti di “razza diversa”, oggetto di demonizzazione razzista durante gli ultimi anni del regime fascista, vengono ancora considerati soggetti dalle dubbie caratteristiche:

“Si ritiene da taluni che i meticci non costituiscano elementi ben dotati per qualità biologiche e anche morali, in confronto alle razze dalle quali provengono ma ricerche larghe e obiettive al riguardo sono ancora molto scarse e non permettono conclusioni sicure”.⁵⁰⁸

Leggere così chiare affermazioni sull'ereditarietà dei caratteri psichici e sul valore gerarchizzante di alcuni caratteri somatici in un progetto editoriale firmato anche da un geografo come Almagià, di origine ebraica, che si vide espulso per motivi “razziali” dall'università nel 1938, fa una certa impressione. Soprattutto perché tali affermazioni - nei suoi testi per le scuole non contenevano così chiare affermazioni né dieci né vent'anni prima. Evidentemente questa convinzione della produttività scientifica della suddivisione in “razze” dell'umanità era ancora forte e veniva vista dai suoi cultori come profondamente separata sia dalle sciagure del razzismo di stato, sia dall'idea che potesse portare in sé i germi di una ingiusta e antiscientifica discriminazione verso intere popolazioni.

La storia dell'idea di razza e la sua influenza sulla didattica nazionale non stava certamente esaurendosi se, ancora nel 1970, una ristampa (la 6a) di un volume di geografia generale firmato da Umberto Toschi, già citato per un volume degli anni Trenta, include foto tipologiche che sembrano essere riutilizzate senza neppure rimettere mano alle didascalie, tanto che sotto l'immagine di un africano possiamo leggere “Negro puro (del Senegal)”. Ma anche all'interno dei testi si trovano passaggi significativi: nella descrizione dei caratteri della “razza bianca” l'autore passa dagli elementi somatici a quelli culturali in questi termini: “Ne sono caratteristiche il colorito piuttosto chiaro, [...] labbra sottili, capelli ondulati, spirito d'iniziativa, di praticità, massima capacità di adattamento e dominio dei più diversi ambienti”; nella descrizione dei “mongoloidi”, specificando che sta parlando dei “tipi più puri”, elenca “i capelli lisci neri, lo scarso sviluppo di barba e baffi, lo spirito pensoso, fatalistico, sprezzante della vita individuale propria come dell'altrui”; i “negroidi” invece hanno “labbra tumide, statura alta, prontezza di riflessi e istintiva attitudine alla ripetizione esatta ma meccanica degli atti appresi”; infine, parlando dei “gruppi misti o razze miste”, descrive i Dravidi come “di colorito scurissimo, poco sviluppati somaticamente e intellettualmente”.⁵⁰⁹

Anche la prospettiva iconografica fatica tantissimo a liberarsi dello sguardo tipologizzante sulle cosiddette “razze inferiori”. Si mostra solo un esempio datato 1971 tratto dal volume di Geografia Generale di Cori e Osterman.

505Ivi, p. 189.

506Ivi, p. 190.

507Ivi, p. 191.

508Ivi, pp. 195-196.

509U. Toschi, *Corso di geografia generale*, Zanichelli, Bologna, 1970⁶, pp. 313-314.

Fig. 380. - Razza negra o africana. (Da Biosutti).



Cori - Ostermann (1971)



Fig. 381. - Uomo di razza bianca.

Nelle stesse pagine troviamo affiancate la foto a colori di un "uomo di razza bianca" vestito e intento a fumare la pipa e quella in bianco e nero, di profilo e di fronte come nelle riproduzioni di criminologia, della "razza negra o africana", mostrando con la massima evidenza la freddezza dello sguardo estraneo, scientifico, dell'antropologo anni Trenta a fianco della rilassata convivialità suggerita dal fumatore di pipa europeo.⁵¹⁰

Si tratta quindi di uno sguardo che, per inerzia o per convinzioni radicate, si prolunga fin dentro gli anni Settanta, mentre altri autori stavano invece modificando profondamente la stessa concezione dell'antropologia umana.

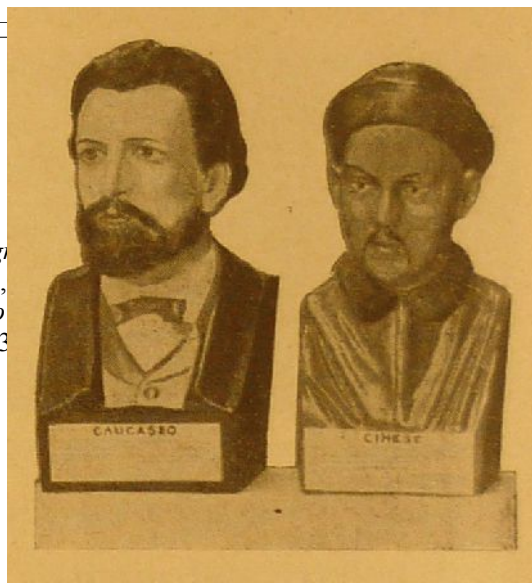
3.1.10. I sussidi sulla "diversità razziale"

Decisamente interessante è la diffusione nelle scuole dei sussidi didattici preparati per sviluppare la conoscenza delle caratteristiche somatiche e non solo che caratterizzavano, nella cultura antropologica dell'epoca, le diverse "razze".

Uno degli esempi più significativi è rappresentato dai "modelli plastici di tipi etnografici" prodotti dalla Paravia. In un catalogo rivolto alla scuola elementare del 1936 della casa produttrice di sussidi scolastici sono segnalati "cinque tipi modellati artisticamente in plastica, dal vero. Mezzi busti colorati: 1. Caucasico, 2. Mongolico, 3. Etiopico, 4. Americano, 5. Malese". Nello stesso catalogo viene riportata la descrizione dei busti con l'attenzione rivolta alle caratteristiche somatiche che fondano la distinzione:

"Le cinque razze sono rappresentate nei loro caratteri salienti; la Caucasica colla pelle bianco-rosea, viso ovale, capelli lisci, naso diritto, labbra piccole; la Mongolica colla pelle gialla, capo quasi romboidale, naso piccolo e schiacciato alla radice, occhi obliqui; l'Etiopica o Negra colla tinta nera, cranio depresso, capelli ricci, naso camuso, narici divaricate, labbra sporgenti; l'Americana, rappresentata dal tipo Dakota dell'alto Missouri, col colorito rosso rame, la testa oblunga, i capelli neri e grossolani, la fronte depressa, il naso lungo ed aquilino, le labbra turgide; infine la Malese (Borneo) col colorito bruno, capelli ruvidi, faccia larga, fronte convessa, naso breve, zigomi rilevati".⁵¹¹

510M. Cori, G. Ostermann, *Geografia scientifica, istituto magistrale*, 511G.B. Paravia & Co., *Catalogo* Milano ecc., G.B. Paravia, 1936



511G.B. Paravia & Co., *Catalogo delle scuole elementari*, Torino, 1936

Pur non disponendo della serie completa dei Cataloghi, si può affermare con certezza che non si tratta di una produzione legata alla recente guerra di conquista. Nel catalogo Paravia del 1902 infatti già compaiono “Cinque tipi etnografici modellati in plastica, metà del vero, colorati”; sono ovviamente gli stessi cinque “tipi” del 1936⁵¹² con l'indicazione che la preparazione è proposta “da G[iuseppe] Gambino, professore di Geografia nell'Istituto Tecnico di Palermo”.⁵¹³

Si tratta quindi di un sussidio didattico che ebbe una lunga vita, almeno 34 anni, ma molto probabilmente molti di più. È infatti probabile che i busti continuassero ad essere commercializzati anche nel secondo dopoguerra.

I cinque manufatti commercializzati dalla Paravia sono infatti ancora visibili negli armadi con ante di vetro ubicati nel corridoio del primo piano dell'Istituto Tecnico Agrario “Celso Ulpiani” di Ascoli Piceno.⁵¹⁴ In realtà le immagini pubblicizzate nel catalogo non sono uguali a quelle raffigurate nei busti; è possibile che i modelli nel tempo siano mutati, mentre le immagini nel catalogo rimanevano quelle dei modelli precedenti, oppure più probabilmente questi potrebbero essere modelli leggermente diversi commercializzati nei due decenni successivi alla seconda guerra mondiale. Anche l'indicazione dell'inventario riportata nella tesi da Roberta De Angelis confermerebbe che gli anni di acquisto risalirebbero alla prima metà del 1960.⁵¹⁵ Una verifica in cataloghi relativi a quegli anni dovrebbe sciogliere l'enigma.



⁵¹²Qui il “Caucasico” è “Caucaseo”.

⁵¹³*Catalogo della ditta G.B. Paravia e C. Materiale scolastico per arredamento degli asili infantili e delle scuole elementari*, ediz. 9 bis, G.B. Paravia e C, 1902, p. 94.

⁵¹⁴Ringrazio delle immagini e dei testi delle didascalie Roberta De Angelis, autrice della tesi di laurea del 2010-11 all'Università di Macerata *La catalogazione dei beni culturali materiali della scuola: il caso dell'istituto tecnico agrario “Celso Ulpiani”*, in cui le immagini e le didascalie sono incluse, e la sua relatrice Marta Brunelli che me le ha segnalate.

⁵¹⁵Mentre, sempre dalla tesi di De Angelis, la testimonianza del tecnico del laboratorio li farebbe risalire ad anni precedenti.



Dei busti conservati all'istituto Ulpiani di Ascoli Piceno si dispone anche delle didascalie, probabilmente riferibili al primo decennio del Novecento, che si riportano per intero:

“Caucaseo dalla pelle bianchissima e molto delicata, si distingue per la bellezza dell’ovale che forma la sua testa. Ha capelli bruni, lisci ed abbondanti; naso diritto e sottile, occhi grandi, molto aperti e sormontati da sopracciglia poco arcuate; piccole labbra e folta barba anche bruna. Questa è la razza che ha dato origine ai popoli più civili. Omalius, Halloy, Vereschaguine, Gobineau, Karazine, Meyen-dorff. N.B. Secondo il Retzius costituisce la *gente dolichocephalae orthognathae*, cioè dal cranio lungo e dai denti infissi verticalmente”

“Cinese (Asiatico orientale) dal colorito giallognolo più o meno olivastro o rossastro, ha il capo quasi romboidale, il naso piccolo poco prominente e schiacciato alla radice; il volto piatto, gli zigomi sporgenti, gli occhi stretti ed obliqui, le sopracciglia folte, la capigliatura ispida, rigida e nera, la barba rada. - La statura non oltrepassa la media europea. È la schiatta più numerosa e presso cui la civiltà vanta origine antichissima. A. Remusat, W.H. Dixon Ferrier le Vayer. N.B. il Retzius annovera questi popoli fra la *gente brachycephalae prognathae*, cioè dal cranio breve e dai denti obliqui”

“Dakota (Americano, pelle-rossa dell’alto Missouri) dal colorito giallo- rossochiaro, ha la testa oblunga e la parte posteriore del cranio molto voluminosa, la statura assai alta, le braccia e le gambe muscolose. Ha capigliatura nera e grossolana, scarsa barba, fronte depressa, occhi grandi ed affossati in orbite molto larghe; naso lungo ed aquilino, labbra turgidi e molli. Vestite bizzarramente di pelli di bisonte a strisce e a frange; si

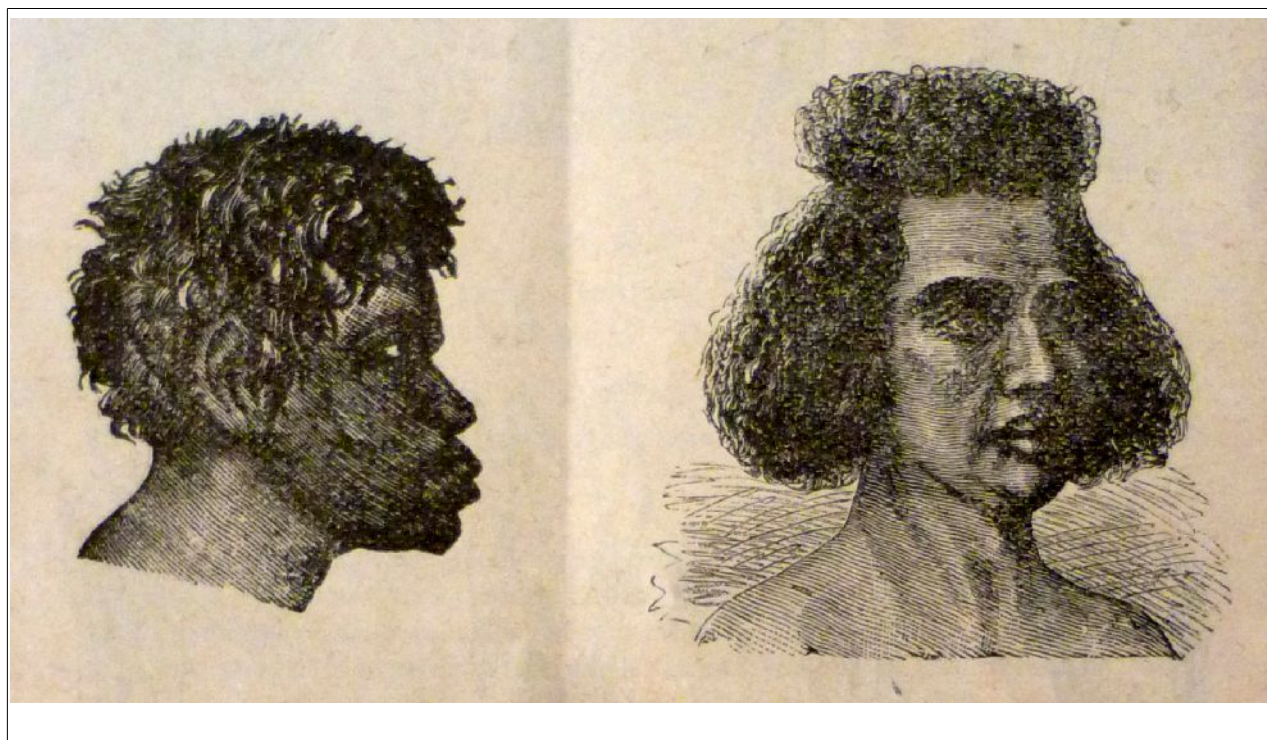
tinge il viso in giallo e rosso Mollausen Deville, Simonin, Whimper, Girardin. N.B. Il Retzius annovera questi popoli fra la gente *dolichocephalae prognathae*, cioè dal cranio breve e dai denti obliqui”

“Uniamuesi (negro dell’Africa equatoriale) dalla tinta bruna, quasi nera, dalla corporatura alta e vigorosa, ha il cranio depresso coperto di capelli crespi e corti; la barba rada che copre appena il mento e le grosse labbra assai sporgenti; ha naso camuso, larghe narici, mascelle assai sviluppate e zigomi molto salienti lateralmente. Cap. Burton, Baker. N.B. il Retzius classifica tutti i negri d’Africa tra le genti *Dolichocephalae prognathae* cioè dal lungo cranio e dai denti obliqui”

“Dayak (Malese selvaggio di Borneo) di tinta bruna, chiara, tendente all’olivastro e di statura molto al di sotto della media europea, ha corpo robusto, petto sviluppato, piedi corti e piccole mani. Ha capelli neri e ruvidi, faccia lunga e imberbe, fronte convessa, sopraciglia basse, occhi piccoli e neri; naso breve, narici grandi e rilevate, zigomi salienti, bocca grande e larghe labbra, il superiore a cagione dei denti obliqui più sporgente, il mento tondeggiante. A. Russel Wallace. N.B. Secondo il Retzius appartiene alla gente *brachycephalae prognathae*, cioè di corto cranio e denti obliqui”.⁵¹⁶

Anche queste didascalie, pur concentrate sulle caratteristiche somatiche, contengono forti passaggi gerarchizzanti, a partire dall’apertura di presentazione della “razza caucasica” che segnala l’endiadi bianchezza-delicatezza e la forma ovale del capo come sinonimo di superiorità estetica sulle altre forme. Questa celebrazione diviene attribuzione esplicita del ruolo di motore della civiltà nell’ultima frase. Le descrizioni delle altre “razze” possono a questo punto rimanere concentrate sui dati somatici, eccetto quella “cinese” di cui viene segnalata a la civiltà antichissima e quindi, implicitamente, la posizione gerarchica immediatamente dietro alla “razza caucasica”. Uno sconfinamento nella sfera del costume è riferito alle usanze dell’“americano”, di cui vengono sottolineate le vesti bizzarre.

Ovviamente questi sussidi tridimensionali furono affiancati da ben più numerosi (ed economici) sussidi bidimensionali: carte murali e atlanti. Partendo dal catalogo Paravia del 1902 segnaliamo la tavola di cm 88 x 66 che illustra “Le diverse razze umane rappresentate con cinque teste caratteristiche in grandezza naturale e diligentemente colorite”, e per due di esse si dispone anche del disegno esemplificativo.



⁵¹⁶Roberta De Angelis, *La catalogazione...*, cit. pp. 134-143.

Inoltre sono disponibili “sei quadri etnografici murali in cromolit.[ografia] della dimensione di cm. 88 x 66 stampati su carta forte con margini tela e piccoli anelli per essere appesi”: si tratta di riproduzioni delle famiglie con capanna, armi e masserizie, di eschimesi, indiani, negri, indù, cinesi e australiani. Infine viene segnalato l'Atlante di Oscar Schneider con i principali tipi degli esseri viventi vendibile anche diviso in quadri di cartone cm. 98 x 48.⁵¹⁷

Nel 1936 oltre ai busti delle “cinque razze”, il catalogo Paravia segnala una grande tavola murale (cm. 100 x 76), “Le principali razze umane”, in cui esse vengono “rappresentate da teste caratteristiche, ricavate da fotografie e documenti [...] con opportuna cartina etnografica”.⁵¹⁸ Centralità del bianco, ripreso di tre quarti con giacca e cravatta, ripreso di tre quarti anche l'asiatico, mentre di profilo sono riprodotte le altre tre “razze”.



Questa proliferazione dei sussidi didattici da parete negli anni della conquista dell'Etiopia si avvale anche di produzioni specificamente sorte proprio in quel periodo per utilizzare la decorazione dell'aula come strategia per una didattica più penetrante.

Fu infatti lo stesso regime fascista che riuscì a trasformare la parola del duce in elemento grafico-propagandistico con cui allestire il territorio e utilizzarlo a fini di propaganda. La “M” mussoliniana, sull'esempio della “N” di Napoleone III, e le frasi del duce rivestirono il paesaggio urbano a partire dalla seconda metà degli anni venti trasformando le piazze in altrettanti scenari decorati al fine di “istruire il popolo”. La città diveniva così una grande classe all'aperto in cui tracciare i compiti e i precetti che la popolazione (il “popolo scolaro”, verrebbe da dire pensando – mutatis mutandis – al lavoro di Antonio Gibelli) doveva leggere e interiorizzare. Per quanto

⁵¹⁷Oscar Schneider, *I principali tipi degli esseri viventi. Atlante ad uso delle scuole*, traduzione fatta sulla 3. ed. tedesca da Tommaso Salvadori, Torino, Paravia, [1885?]; *Catalogo Paravia*, 1902, cit., p. 94.

⁵¹⁸G.B. Paravia & Co., *Catalogo...*, cit., 1936, p. 125.

riguarda i bambini, addirittura il precetto doveva giungere ad una “incorporazione” vera e propria, pensando alle rappresentazione delle “M” e delle parole d'ordine fatte rappresentare dai balilla e dalle piccole italiane opportunamente disposti nei loro corpi per renderli parte di una scrittura politica leggibile da lontano.

L'aula scolastica, corrispettivo “scolastico” di questa opera pedagogica anche cittadina, ebbe quindi i suoi teorici dell'allestimento decorativo⁵¹⁹ e si arricchì quindi in questi anni di sussidi didattici murali che andavano oltre gli alfabetieri e le carte geografiche già da tempo diffusi.

È il caso, per quanto riguarda il tema in esame, del “Manifesto scolastico settimanale” edito dalle Edizioni educative economiche dal 1935, consistente in un manifesto spedito per posta settimanalmente che proponeva tematiche di interesse didattico in una forma grafica fruibile anche a distanza. Tra i numeri del 1936 relativi alla campagna d'Etiopia troviamo quello dedicato a *Caratteristici tipi dell'Etiopia che diventa italiana*. Quattro immagini didascalizzate, firmate da Bos Chiny, due di uomini riprodotti solo nel volto, due di donne (una con il figlio in braccio) riprodotte in piano americano e a figura completa. La didascalia generale propone la visione di un'Etiopia in cui la “razza amhara” sottomette crudelmente le altre etnie “con massacri, spoliazioni, incendi, requisizioni, sequestri di beni e di persone. I Galla, gli Arussi, gli Ogaden, gli Uolamo, ecc. ecc. hanno subito le più spietate persecuzioni da parte degli Amhara, cioè da parte della razza storicamente etiopica”.

Questa suddivisione delle “razze” in crudeli – dominatrici – storicamente etiopiche da una parte, e vittime – miti dall'altra ha il suo corrispettivo grafico nei profili etnografici, e in particolare nell'immagine del “tipo abissino propriamente detto, cioè della razza amhara, che è quella predominante: razza astuta, egoista, feroce, oziosa, dedicata alla razzia che è il suo modo di vivere”.⁵²⁰

519Ad esempio Italo Cinti con il volumetto *La decorazione dell'aula scolastica*, Roma, ed. Urbinati, 1939, dove afferma: “Il monito va prendendo una parte significativa nella decorazione-propaganda muraria esterna, in tutte le strade d'Italia; e può entrare, deve entrare, anzi, nelle nostre classi: anche il muro è libro così, ed è voce, voce di Colui che è nel cuore di tutti: il Duce. È vero che la scritta ha un suo significato a sé stante, una sua funzionalità imperativa e morale da compiere, e la compie se interpreta gli orientamenti combattentistici, eroici del nostro tempo fascista (e il duce ne ha di superbamente lapidarie), ma la 'collocazione' delle scritte rientra nel decorativo; la scritta si fa per ciò stesso figurazione, pur senza nulla perdere del contenuto discorsivo”, pp. 39-40.

520*Caratteristici tipi dell'Etiopia che diventa italiana*, “Manifesto scolastico settimanale”, anno II, n. 21, 8 marzo 1936.

3.2. Una comparazione sul curricolo “razziale”: “razze” e alterità africana nei libri di testo spagnoli (1860-1960)

3.2.1. L'ingresso delle “razze” nello sguardo scolastico sull'alterità umana

Don Tomàs de Iriarte, poeta e uomo di cultura vissuto nella seconda metà del Settecento, lasciò alla sua morte, nel 1791, una sinossi di storia e geografia scritta in forma di lezioni per i giovani. Il testo fu pubblicato postumo, nel 1794, per i tipi dell'Imprenta Real, la stamperia reale, e divenne un classico della istruzione primaria. Nel secolo successivo infatti il volume fu riedito più volte, sia per il prestigio del suo autore, sia per la cura all'attualizzazione con cui furono preparate le riedizioni. Infatti le nuove pubblicazioni non avvennero senza modifiche, ma al contrario il testo fu revisionato e “aggiornato” numerose volte, sia nella parte storica – aggiungendo gli avvenimenti progressivamente accaduti dall'epoca della prima redazione a quella della nuova pubblicazione – sia nella parte geografica – ammodernata sulla base delle evoluzioni politiche nella conformazione dei regni e degli imperi e tenendo conto delle nuove informazioni acquisite sui paesi periferici del globo. Le edizioni quindi si succedettero, nel 1838, nel 1853, nel 1857; nell'edizione del 1863 si legge che il testo fu adottato già alcuni anni prima “como texto en las esuelas de primera enseñanza (decreto 11 agosto 1856)” anche perché era divenuto un sussidiario completo essendo stati aggiunti capitoli relativi alla storia naturale, alla fisica, al sistema metrico, gli elementi di morale e una cronologia, oltre ad una serie di illustrazioni. Ormai l'aggiornamento delle lezioni non poteva nemmeno più essere redatto da Don Mariano de Huerta, il primo dei coautori che effettuarono la revisione dei testi, poiché anche Huerta era nel frattempo deceduto. Si ha ancora notizia di una nona dedizione del 1878 e di una undicesima del 1887, oltre un secolo dopo la redazione del testo e quasi cento anni dopo la sua prima edizione.

Lasciando da parte, in questa sede, l'analisi dell'interessante modello secondo il quale ha preso corpo uno dei testi scolastici più stampati nell'Ottocento in Spagna,⁵²¹ qui si vuole porre l'attenzione sul tema specifico della presente ricerca, e cioè l'immagine dell'alterità comunicata nelle scuole. L'esistenza delle numerose edizioni rimaneggiate e integrate del testo di Iriarte ci permette di seguire l'evoluzione di questa immagine nel periodo che va dalla fine del Settecento alla metà del secolo successivo. Si tratta di un periodo in cui l'elaborazione delle teorie “razziali” non è ancora giunta ad una egemonia tale da essere presente in ogni trattazione scolastica, ma nel quale – come vedremo – si affaccia come una delle “lenti” attraverso cui guardare, comprendere, deformare l'immagine multiforme degli esseri umani.

Nella prima edizione (pubblicata postuma nel 1794⁵²² e probabilmente redatta intorno al 1782⁵²³) la parte geografica è compilata in gran parte come rassegna di terre, confini, regni e imperi. Gli unici accenni all'identità di popolazioni considerate fortemente diverse da quelle europee emergono scorrendo la parte dedicata all'Africa, dove sono giudicate negativamente le popolazioni dedite al nomadismo visto come indice di incultura e quelle fedeli al paganesimo idolatra: “Una gran parte de África está habitada por naciones incultas sin Domicilio fixo y sin Gobierno Político arreglado [...] En cuanto á la Religión puede asegurarse que el mayor número de Africanos aun no ha salido

521Sull'evoluzione dei libri di testo scolastici in Spagna, vedi Agustín Escolano Benito (bajo la dirección de), *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Piramide, 1997, e in particolare Manuel de Puellas Benítez, *La política del libro escolar en España (1813-1939)*, pp. 47-68, e Agustín Escolano Benito (bajo la dirección de), *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Germán Sanchez Ruiperez, 1998, e in particolare Manuel de Puellas Benítez, *La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática*, pp. 49-72. Sulla dimensione imperialista e etnocentrica della produzione scolastica vedi anche Augustin Escolano Benito, *Ethnohistory and Materiality of Education: in the setting of the Universal Exhibitions*, in Martin Lawn (ed. by), *Modelling the future. Exhibitions and Materiality of Education*, Oxford, Symposium Books, 2009.

522D. Tomás de Yriarte, *Lecciones instructivas sobre la historia y la geografía*, obra póstuma dirigida a la enseñanza de los niños, tomo tercero, Noticia geográfica, Imprenta Real, Madrid, 1794.

523 http://bib.cervantesvirtual.com/bib_autor/iriarte/pcuartonivel.jsp?conten=autor

de las tinieblas del Paganismo é Idolatría”.⁵²⁴

Nella nuova edizione del 1938⁵²⁵ si riscontrano aggiunte significative che compaiono nella sezione più approfondita dedicata alle terre africane. Nel paragrafo su “Imperios Ashanti y Guinea” si legge che

“Nada se sabre de positivo sobre las costumbres y leyes de este país; pero se suponen bárbaras, y cuando muere un gefe su muger principal se entierra viva con él [...] los habitantes son de color negros y en algunos puntos se llaman canibales: son varias las religiones que siguen y la mas dominante es la mahometana; en algunos se sigue la idolatría”.⁵²⁶

Sepulture di mogli viventi, cannibalismo, costumi barbari, idolatria: compaiono elementi che si ritroveranno spesso nella caratterizzazione che si andrà codificando su queste zone dove la Spagna aveva stazioni commerciali dalla fine del Settecento. Qualcosa emerge però anche riferito ad altre zone: nel Dahomey “hay una feria anual en donde se sacrifican victimas humanas”⁵²⁷ mentre nel Benin viene citata la poligamia con offerta di mogli allo straniero. Come si vede, l'immagine dell'alterità africana assume la forma di costumi ed usanze intollerabili per la morale cristiana, ma non è ancora collegata al colore della pelle, né rimanda ad una codificazione dell'umanità in “razze”.

Nell'edizione di quindici anni più tardi (1853) sono ancora presenti gli aspetti già segnalati mentre vengono aggiunte informazioni sul trattamento riservato alle donne e sui sacrifici umani nel Dahomey:

“cuyo soberano egerce el disopotismo mas cruel: todos los años se hace una venta pública de mugieres que él preside reservandose 300 para su uso; hay una feria anual en donde se sacrifican victimas humanas. [...] El gobierno es hereditario y cuando muore el rey se asesinas sus mugieres”.⁵²⁸

Un'ulteriore segnalazione sull'acquisto di donne viene riferita al regno Changanhera, Monomopotapa: “el negro mas subido es entre los habitantes major hermosura: compran su mugieres y las del soberano qui tiene el titulo di Quitivo”.⁵²⁹

Solo quattro anni dopo, nel 1857, un'altra edizione introduce modifiche significative in relazione alla lettura dell'alterità. In questa edizione infatti acquista spazio la parte generale, che presenta la materia geografica in tre sezioni: astronomica, fisica e politica, e che in quest'ultima colloca lo studio “de la tierra como morada del hombre, enseñan las divisiones que de ella ha hecho, los usos, religión, gobierno, población, etc., de todas las naciones conocidas”.⁵³⁰ Niente “razas”, ancora una volta la necessità di proporre una classificazione in “razze” non trova spazio nel percorso di apprendimento codificato. Entrando però nelle sezioni emergono altre modifiche significative. In apertura del capitolo sull'Europa compare la sottolineatura che, pur essendo la “mas pequeña” tra i continenti “se halla a la cabeza de la civilización universal”.⁵³¹ In seguito, nel capitolo che viene dedicato alla descrizione generale dell'Africa, compare una indicazione delle religioni praticate che

524D. Tomás de Yriarte, *Lecciones...*, cit., pp. 91-92.

525D. Tomás de Iriarte, *Lecciones instructivas sobre la historia y la geografía*, obra póstuma dirigida a la enseñanza de los niños, Nueva edición, Imprenta Don Ignacio Boix, Madrid, 1838, tomo tercero. http://books.google.it/books?id=xvfyPAJWioMC&printsec=frontcover&dq=Google+books+Tom%C3%A1s+de+Iriarte+Lecciones&hl=it&sa=X&ei=YmvYUZ2eIfGM4gT08oG4Cw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

526D. Tomás de Iriarte, *Lecciones...*, cit., p. 56.

527Ivi, p. 58.

528Don Tomás de Iriarte, *Lecciones instructivas sobre la historia y la geografía, obra póstuma dirigida á la enseñanza de los niños*, Cadiz, A. Lopez, 1853, p. 58.

529Ivi, p. 59.

530Don Tomás de Iriarte, *Lecciones instructivas sobre la historia y la geografía, obra póstuma, con las reformas* [...] por Don Mariano de Huerta, Obra adoptada de texto en las Escuelas de primera enseñanza, 4 ed., Madrid y Santiago, Valparaíso y Lima, Calleja Ed., 1857, p. 362.

531Ivi, p. 375.

termina con questo passo: “la religión mas general de los negros es el fetichismo mas ridículo y cruel, pues están muy en uso los sacrificios humanos”.⁵³²

Anche il paragrafo sulla Guinea registra novità: si legge che “los habitantes son negros, brutales y perezosos, van casi desnudos, y se estampan en varias partes del cuerpo figuras y adornos ridículos: algunos son tan feroces que matan sus propios hijos para que cuando son niños no les incomodes en sus expediciones”.⁵³³ Ormai si registrano, proprio in riferimento al territorio in cui la Spagna ha dei possedimenti, tutti gli elementi della classica descrizione inferiorizzante cresciuta tra il Seicento e il Settecento: la nudità, la brutalità incivile, la pericolosità che autorizza l'uso delle maniere forti, la consuetudine di dipingere il proprio corpo che viene stigmatizzata come ridicola agli occhi dell'uomo europeo, infine la ferocia disumana esercitata sui propri stessi figli, crudeltà che invita ad un intervento umanizzante e civilizzatore che imponga i principi cristiani a tutela delle vittime innocenti: il tutto introdotto dall'indicazione del colore della pelle – fondamentale per identificare i soggetti.

Nei capitoli seguenti sono presenti altre modifiche che confermano questa svolta “demonizzante” della metà del secolo: si legge che nella Cafreria “los habitantes son generalmente estúpidos, y en algunas comarcas se pintas el cuerpo con tierra encarnada amasada con grasa”. Nella “Nigricia” gli abitanti “son negros, brutales y perezosos”.⁵³⁴ Sugli abissini viene specificato che “profesan el cristianismo, aunque mezclado de heregías y superstición”,⁵³⁵ infine anche nella descrizione dell'Oceania compare come novità una breve frase sulla popolazione: gli “habitantes indígenas se diferencian en el color, en las facciones, y sobre todo en las costumbres, siendo unos mas feroces que otros, habiéndolos tanto, que en sus guerra no se dan cuartel”.⁵³⁶

Nell'edizione del 1863 si realizza, per così dire, il passaggio finale: l'introduzione della nozione di “razza” nel curriculum proposto da quello che ormai a questa data è diventato un sussidiario completo per le scuole primarie. L'edizione del 1863 viene aggiornata ed ampliata introducendo, come si scriveva, altre materie in modo da completare la gamma degli insegnamenti. Il rifacimento viene fatto senza avvalersi di Huerta, morto nel frattempo, ma utilizzando nuovi collaboratori.

È nella sezione della storia naturale che compare la classificazione dell'umanità in “razze”, cui viene dedicata una intera *Lección*. Qui si afferma che l'uomo occupa il posto più importante tra gli esseri viventi e costituisce una specie “cuyas modificaciones son mas o meno notables y susceptibles de transmitirse de generación en generación”. Al riconoscimento della trasmissione ereditaria dei caratteri segue la classificazione che diventerà classica, tratta da Blumenbach e seguita praticamente da tutta la manualistica spagnola, in cinque razze: “la blanca ó caucásica, la cobriza ó americana, la aceitunada, amarilla ó mogola, la negra ó etiópica, la parda ó malaya, que comprenden diferentes subrazas ó variedades”.⁵³⁷ Il brano prosegue con la dislocazione di ogni razza nelle relative zone geografiche, quindi introducendo il principio gerarchico: “la raza blanca, llamada caucásica por suponerse procedente del monte Cáucaso, y europea porque puebla casi toda Europa, es superior á las demás razas, o por lo menos blancos son los hombres de las naciones mas civilizada del mundo”.⁵³⁸ L'affermazione è ancora dubbia: è l'identità “razziale” che assicura la superiorità oppure siamo in presenza di una coincidenza senza valore causale? L'opzione rimane irrisolta ma la coincidenza è forte ed entra in maniera deflagrante nel curriculum scolastico anche delle giovani generazioni spagnole destinate a divenire la classe dirigente della fine secolo. Da

532Ivi, p. 451-452.

533Ivi, p. 454.

534Ibidem.

535Ivi, p. 455.

536Ivi, p. 465.

537Don Tomás de Iriarte, *Lecciones instructivas sobre la historia y la geografía*, obra póstuma, quinta edición con la geografía reformada y la historia continuada hasta el año 1862, é ilustrada con láminas, y unos elementos de moral, física, historia natural, sistema métrico y cronología, redactados por los catedrático Huerta, Verdejo, colmeiro y Rementeria. Adoptada como texto en las esuelas de primera enseñanza (decreto 11 agosto 1856), Calleja ed., Madrid y Lima, 1863, p. 681.

538Ivi, p. 681-682.

sottolineare inoltre che questa introduzione del tema “razze” nel curriculum scolastico spagnolo avviene nell'ambito disciplinare delle scienze, mentre si vedrà che in seguito il tema migrerà velocemente, come in Italia, nell'ambito geografico, staccando questa trattazione dalla zoologia e collegandola quindi ad una scienza umana. In questo volume invece, nella parte dedicata alla geografia, si trovano ancora una classificazione degli abitanti del globo ordinata secondo la posizione occupata sulla Terra, in relazione alle sue coordinate: “periécos antecos antípodas, ascios, anficios, heteroscios e periscios”. Infine, viene confermata l'indicazione dell'Europa alla “cabeza de la civilización universal”,⁵³⁹ così come i tratti descrittivi svalORIZZANTI delle popolazioni africane già segnalati, mentre scompaiono quelli relativi al popolo dell'Oceania, trattato in maniera più articolata.

Non si è potuto consultare al momento le edizioni successive (si ha notizia fino alla 11^a del 1887) ma già da questa carrellata risulta evidente che in questi anni si è entrati nell'epoca in cui la descrizione dell'alterità non può più prescindere dalla classificazione in “razze” che si sta affermando potentemente negli studi antropologici di Europa e Stati Uniti.

3.2.2. I manuali della seconda metà dell'Ottocento

Si prende ora in esame un manuale di geografia pubblicato nel 1872. Come si può immaginare è presente la classificazione in “razze” degli esseri umani, ma nel paragrafo relativo si trova aggiunto un altro passaggio molto importante: alla classificazione viene accompagnata una descrizione dei tratti caratteristici che permettono al lettore di identificare la “razza”. Ecco questa prima descrizione scolastica delle “cinco razas”:

“La *caucasiana* se distingue por su piel blanca, la cabeza casi redonda, el rostro oval y las mejillas de un hermoso color de rosa, el cabello fino y largo, la nariz afilada, la mandíbula superior poco saliente y los ojos bien abiertos.

La *mongola* tiene el color amarillento parecido al de una naranja seca, la cabeza casi cuadrada y menos simétrica, el cabello corto, negro y crespo, el rostro ancho y aplastado, la mandíbula superior saliente, la nariz achatada y los ojos estrechos y colocados algo oblicuamente.

El color de la *etiópica* es negro lustroso, su cabeza estrecha, retirada hacia atrás y poblada de pelo negro, rizado y elástico, la cara saliente á modo de hocico, los labios muy gruesos y los ojos saltones.

La *americana* es de color cobrizo, de rostro agradable, tiene la frente ancha, los cabellos lustroso y ásperos, la mandíbula superior prominente y arqueada, y los ojos grandes.

La *malaya* se distingue por su color moreno aceitoso, el cabello negro y espeso, poca barba, la mandíbula superior algo saliente, la nariz corta y aplastada y los ojos muy vivos”.⁵⁴⁰

Si è riprodotta integralmente questa descrizione perché contiene molti elementi esemplari che poi si ritroveranno in numerose altre descrizioni più recenti. Prima di tutto la descrizione somatica, condotta sui tratti del volto, dei capelli e della barba, secondo le consuetudini maturate nella disciplina antropologica dominante dell'epoca. Nell'ambito di questi elementi descrittivi si colgono altri elementi decisamente valutativi che comunicano la gerarchia cui fa riferimento la teoria “razziale. Compare la sottolineatura della sporgenza della mandibola, erede degli studi di frenologia: (“la mandíbula superior poco saliente” nel bianco, “la cara saliente á modo de hocico” nel nero, con il paragone zoologico che rimanda all'inferiorità degli animali rispetto all'uomo). Poi la scelta della similitudine con “l'arancia secca” per esemplificare il colore della pelle nella “razza mongola”, evidentemente dispregiativo se paragonato alla similitudine scelta per il colore delle guance degli individui di “razza bianca”: “de un hermoso color de rosa”. Infine gli accenni alla simmetria, canone importante nella definizione della bellezza classica; qui è la testa degli individui di “razza mongola” ad essere definita “casi cuadrada y menos simétrica”, evidentemente riferendosi alla maggiore simmetria del capo attribuita agli individui della “razza” bianca. Come si vede molti elementi somatici che entrano nella descrizione delle “razze” trasmettono implicitamente o

⁵³⁹Ivi, 448.

⁵⁴⁰José Roca y Ruscalleda, *Nociones de geografía general: y en particular de España*, Valencia, Librería el Centro, 1872, pp. 74-75.

esplicitamente informazioni sul valore o sul disvalore che rappresentano e il giudizio si trasmette alle “razze” relative.

In sezioni diverse del volume emergono elementi di valutazione ereditati dagli anni precedenti – fondati su caratteristiche religiose e culturali – utili a completare il giudizio sulle popolazioni africane. Nel paragrafo generale sull’Africa si legge, in merito alla religione, che “por el Centro y Sur, se observa generalmente la mas abominable idolatria, habiendo también algunos cristianos, gracias a los esfuerzos de los misioneros”, e più in generale si osserva che “en civilizacion ocupa el África un lugar muy triste y sombrío; puesto que en los mas de su paises se carece de toda idea referente á educacion”.⁵⁴¹ La civilizzazione viene inoltre ben trattata in un paragrafo che ne descrive i tre livelli evolutivi, “civilizados, bárbaros y salvajes”, connettendoli chiaramente all’educazione e facendone il discrimine sulla base del quale distinguere le creature razionali da quelle irrazionali, tanto che dei “salvajes” viene scritto che “viven sin leyes y casi confundidos con las bestias”.⁵⁴²

Passando ad un testo coevo scritto per le scuole normali, il paragrafo sulle razze (che in questo caso sono sei: la “malaya” e la “polinesia” sono distinte) riporta una descrizione che rimane però meramente somatica, senza allusioni gerarchizzanti. Il paragrafo è introdotto da un brano relativo all’unità della specie, fondamento del cattolicesimo, all’interno del cui assunto rimasero praticamente tutte le trattazioni analizzate, pubblicate negli anni seguenti (il poligenismo viene quindi escluso e lo sguardo razzizzante in Spagna si muoverà all’interno del dogma dell’unità della specie umana). Si riporta il brano per intero perché rappresenta una matrice sufficientemente indicativa da confrontare con molti testi seguenti:

“La especie humana es una, descendiente toda de Adan y de Eva. Multiplicados los hijos de este tronco general de la humanidad, se extendieron de una manera conocida por el Asia, por el Africa y por Europa; y de una manera non conocida, aunque fácil de explicar á la ciencia y á la historia, por las América y por la Océanía. La poderosa y constante influencia, que á fuerza de siglos han ejercido sobra el hombre el clima, el suelo, las producciones, los alimentos, la vida de cada pais, han modificado considerablemente sus caractéres físicos, pudiendo dividir aquel en agrupaciones por su semejanza, á cuyas agrupaciones se ha dado el nombre de razas”.⁵⁴³

Le “razze” quindi sono l’effetto dell’influsso dell’ambiente nei secoli. Questa considerazione pone la classificazione all’interno del dogma cristiano di unità della specie, citata con il riferimento ad Adamo ed Eva, ma non impedisce di riconoscere forza reale all’esistenza di differenze sostanziali tra gli individui appartenenti alle diverse “razze”. Il “razzismo” presente nei libri scolastici spagnoli dispiegherà la propria potenza identitaria e discriminatoria all’interno di questa affermazione di principio.

La gerarchizzazione esplicita che manca nella descrizione fisica delle “razze” si trova invece disseminata in altri paragrafi, collegata alla religione e alla codificazione dei gradi di civilizzazione. La classificazione in civilizzati, barbari e selvaggi risulta fortemente costruita sulla religione e non su parametri evolutivisti: “Las religiones politeistas cuentan un número mucho mayor de prosélitos que la monoteistas; pero todos estos prosélitos son ó bárbaros ó salvajes”,⁵⁴⁴ e ancora in riferimento alle religioni praticate in Africa oltre all’islamismo: “las religiones dominantes entre los restantes [pueblos], altamente incivilizados, el fetichismo”.⁵⁴⁵ Inoltre, in riferimento ai “selvaggi” vediamo riemergere l’accusa di cannibalismo: “entre los salvajes hay algunos que se alimentan de carne humana cuando pueden, y se llaman antropófagos”.⁵⁴⁶

541Ivi, p. 70.

542Ivi, p. 78.

543Manuel Ibo Alfaro, *Compendio de geografia: escrito para uso de los institutos y escuelas normales del Reino*, Madrid, 1873, p. 39.

544Ivi, p. 45.

545Ivi, p. 183.

546Ivi, p. 41.

Sempre del 1874 è il testo di Esteban Paluzie, poi a lungo ristampato senza variazioni nella trattazione sulle “razze” ma con importanti avvicendamenti nelle immagini. Organizzato in forma di breviario con domande e risposte, classifica molto schematicamente le “razze umane” in cinque gruppi corrispondenti ai cinque continenti dopo aver ribadito l'unità della specie, cedendo solo alla svalorizzazione nella descrizione della “raza oceánica”: “la oceánica, malaya o polinesia, su color negro sucio”.⁵⁴⁷ In questo testo la scala della civilizzazione è sintetica ma riesce a sottolineare il carattere ferino dei selvaggi e il valore del lavoro nella superiorità dei civilizzati:

“salvajes, que viven en los bosques entre las fieras sin ninguna idea social; bárbaros, que no reconocen otras leyes que las de la fuerza; y civilizados, que protegidos por leyes justas y dedicados al trabajo, viven progresando en todos los ramos”.⁵⁴⁸

Nella parte dedicata all'Africa viene segnalata, accanto al “mahometismo” e al “cristianismo”, la diffusione del “fetichismo ó idolatría la mas ridícula y espantosa en la mayor parte de los negros, estando en uso los sacrificios humanos”.⁵⁴⁹ Nel testo di Paluzie si trova anche la prima tavola iconografica che rappresenta visivamente le “razze umane”, inaugurando un uso che divenne costante. In questa tavola gli aspetti antropologici non sono determinanti (l'americano sembra rappresentato da un colono europeo) mentre emergono alcune costanti legate alla simbolizzazione della civilizzazione (l'europeo non ha armi ed è vestito in maniera distinta, l'oceanico è quasi nudo e con un'arma arcaica: la lancia) o la rappresentazione della diversità di costumi (i vestiti, l'acconciatura e la pipa dell'asiatico) o infine le allusioni alla comportamento retto (l'africano sembra vestito e armato come un predone).⁵⁵⁰

Continuando questa carrellata, nel 1876 viene pubblicato il volume di Saturnino Callejas, molto sintetico e anch'esso organizzato come breviario a domanda e risposta. Nel testo è ribadita l'unità della specie e la schematica classificazione in cinque razze, ma sono le immagini ad aggiungere qualche informazione iconografica. Le cinque figure sono inserite in altrettante finestre con la “razza” bianca in alto a sinistra; anche qui il bianco è vestito da borghese con bastone e sigaretta accesa; una pagoda a fianco all'asiatico e una palafitta a fianco dell'oceanico seminudo completano le indicazioni che rimandano ai diversi gradi di civilizzazione delle rispettive razze. Qui però abbiamo la rappresentazione dell'americano come indio con arco in mano e copricapo di piume riprendendo la rappresentazione classica affermata dal XVI secolo, mentre a rappresentare l'africano è un arabo-berbero dell'Africa settentrionale.⁵⁵¹

Come si vede gli elementi su cui viene costruita l'immagine di alterità degli africani sono quasi tutti presenti, anche se le variazioni individuali dovute ai diversi autori continuarono ad arricchire e variare questo caleidoscopio di inferiorità rispetto all'uomo europeo. Alcune caratteristiche già incontrate in modo episodico, compaiono in rapido elenco in un testo, altrimenti poco significativo, del 1877: nella descrizione del continente africano, relativamente alla costa occidentale, si legge che “todos son negros salvajes que profesan la idolatría, perezosos, holgazanes, cruel y feos”.⁵⁵² Ecco in successione quattro dimensioni fondamentali di questa identità costruita e disprezzata: la diversità religiosa stigmatizzata, la crudeltà, la pigrizia e l'indolenza definite raddoppiando gli aggettivi, e la bruttezza. L'africano rappresenta quindi l'opposto dell'europeo cristiano, pacifico, laborioso secondo l'etica borghese e bello secondo i parametri classici.

547Esteban Paluzie, *Geografía para niños*, Barcelona, Litografía de Faustino Paluzie, 1874, p. 13.

548Ivi, p. 42.

549Ivi, p. 82.

550Ivi, p. 14.

551Saturnino Calleja, *Rudimentos de Geografía para uso de los niños*, Madrid, Saturnino Calleja Fernandez, 1876.

552Don Tomás de la Concha y Quesada, *Nociones de geografía: política, física y astronómica, puestas al alcance de los niños*, 3ª ed. mejorada y corregida, Burgo de Osma, Imprenta de la Viuda de Martialay, 1877, p. 51. Compare anche un riferimento all'antropofagia come caratteristica delle popolazione selvagge: “con qué nombre se suelen diferenciar los salvajes? Con los des antropófagos, si comen carne humana; ictiófagos, si comen pesca; geófagos si comen sustancias térreas, y filófagos, si se alimentan de hoyas, yerbas y raíces”, ivi, p. 23.

Un'altra conferma dell'avvenuta introduzione degli elementi “razziali” tra gli strumenti di base utilizzati nella descrizione delle popolazioni africane si trova nel testo di Antonio Fòrnes, quinta edizione del 1877.

Qui la descrizione del carattere selvaggio di una popolazione viene elaborata direttamente sui caratteri attribuiti alle genti dell'Africa centrale o a quelle oceaniche:

“Salvajes, llamamos así á los países cuyos habitantes se presentan en cueros; se procuran alimentos por medio de la caza, la pesca y el robo: ó por los frutos espontáneos que hallan al paso; pues el suelo, ni le cultivan, ni conocen los instrumentos con que pudieran practicarlo; habitan al raso o en chozas miserables; carecen de leyes, y no tienen mas propiedad reconocida, que sus armas y su familia; ignoran lo que son libros, ni aun conocen la escritura; adoran fetiches, hacen sacrificios humanos, y hasta muchos devoran á sus semejante, por lo que se llaman *antropófagos*”.⁵⁵³

La descrizione delle “razze” bianca e nera invece introduce il richiamo all'angolo facciale, elemento di origine frenologica che ideato da Petrus Camper per “misurare”, in gradi angolari e con presunta oggettività matematica, la diversità umana e la bellezza sui canoni della Grecia classica e che poi divenne uno degli strumenti usati per valutare la somiglianza dei “prototipi” delle “razze umane” con con le scimmie antropomorfe.

“La blanca o caucasica, de cútis blanco, sonrosado ó ligeramente moreno; cabello largo y sedoso y de color desde el rojo subido al negro de ébano, presentando en nuestra España el tipo intermedio de castaño en todas sus variedades; nariz aguileña, cara ovalada y ángulo facial de 80° á 90°. [...] Raza etiópica ó negra, de cutis negro, pelo lanudo ensortijado y negro; nariz achatada, labios sumamente gruesos, boca grande, y ángulo facial de 60° á 70°”.⁵⁵⁴

Anche per Fòrnes l'unità del genere umano, asserita dalla religione e confermata dalla filosofia, non si mette in discussione, anche se talune differenze si presentano tali che – egli afferma - la scienza stessa non può darne una spiegazione soddisfacente, “pero el tiempo las irá aclarando”.⁵⁵⁵ L'esempio su cui basa questa affermazione riguarda proprio l'intelligenza, su cui si fonda la superiorità di alcuni uomini sugli altri: “en cambio vemos hombres de comprension tan limitada, de ignorancia tan supina, y de organizacion tan agena al tipo de nuestra belleza convencional, que al paragonar un Newton con un negro oceánico, no estrañamos hayan dudado algunos, si uno y otro pudieron tener un origen comun”.⁵⁵⁶ E a conferma di ciò non perde l'occasione, nella sezione sull'Africa, di sottolineare che “los hotentotes son estúpidos”.⁵⁵⁷

A chiusura di questo periodo storico si segnalano due punti del testo di Sánchez-Morate y Matinez che confermano ancora una volta come la classificazione descrittiva delle razze e la teoria stadiale della civilizzazione, che ormai costituiscono i due assi portanti dello sguardo scolastico sulla diversità umana, contengano forti elementi di gerarchia e di giudizio che spesso, anche quando non vengono dichiarati esplicitamente, emergono nelle pieghe del discorso. Così Sánchez-Morate completa la descrizione dei tratti somatici della “razza” bianca o caucasica con l'affermazione finale: “é inteligencia muy desarrollada”, mentre della razza cobriza delinea la forma del viso associandoci però un'osservazione che rimanda alla sfera intellettuale: “cara larga y poco expresiva”⁵⁵⁸. Con procedimento simile, nel paragrafo sulla civilizzazione, alcune affermazioni sulla

553Antonio Fòrnes, *Curso elemental de geografía astronómica, física y política*, 5ª ed, Barcelona; Madrid, Luis Niubó, 1877, p. 106-107.

554Ivi, p. 103.

555Ivi, p. 102.

556Ivi, pp. 101-102.

557Ivi, p. 291. Aggiungiamo la segnalazione del capoverso dedicato all'identità etnico razziale del popolo gitano: “Los bohemios, egipcios ó gitanos de semejanza notable con los mulatos, es una casta intermedia, o al menos lo parece, entra la árabe mauritana y la negra. Sin embargo, hay tipos gitanos, que en el sello característicos de sus facciones, parecen provenir mas de la raza mongola que de la caucásica, en mezcla con la etiópica”, ivi, p. 105.

558D. Juan Francisco Sánchez-Morate y Matinez, *Elementos de geografía*, 2ª ed. corr, Madrid, Librería de Hernando y C.ª, 1896, pp. 37 e 38.

barbarie e su pratiche di furto e pirateria vengono giustapposte (e, di fatto, associate) a molti popoli dell'Asia e dell'Africa, così come l'antropofagia ad alcuni popoli selvaggi.⁵⁵⁹

3.2.3. La stabilizzazione del “paradigma razziale” nel Novecento

A questo punto si può asserire che il nuovo secolo inizia con una prassi abbastanza consolidata di classificazione e presentazione scolastica delle diversità umane fondata sulle razze (5 o 3), che porta con sé impliciti giudizi gerarchizzanti rispetto all'intelligenza e al grado di civilizzazione. Non viene praticamente mai messa in dubbio l'unità della specie (che è sempre ribadita come premessa), ma la forza sostanziale e non accidentale della classificazione in “razze” emerge in modo evidente. La teoria stadiale dei gradi di civilizzazione è il secondo elemento forte della presentazione scolastica delle diverse popolazioni del globo; anche su questo tema i collegamenti, spesso deterministici, con le diverse appartenenze razziali sono evidenti e spesso espliciti, con forti allusioni ad aspetti disumani delle popolazioni definite come selvagge (antropofagia) o barbare (attività di rapina). La stessa descrizione delle religioni propone una dicotomia fortemente gerarchizzata tra monoteismo e politeismo e, in riferimento a quest'ultimo, abbondano i giudizi dispregiativi sul cosiddetto feticismo delle popolazioni selvagge.

Di questo paradigma esistono ovviamente versioni parziali e diversificate; oppure declinazioni approfondite destinate agli studenti dei gradi di scuola elevati e semplificazioni destinate ai bambini della scuola primaria. Nel Compendio di Alfonso Moreno Espinosa destinato alle scuole secondarie, ad esempio, si può leggere una confutazione del darwinismo, che comunque non intacca l'idea di una gerarchizzazione tra le “razze” originatasi dalle differenze ambientali; essa pone la “razza” bianca alla guida della civilizzazione e rintraccia la prova della sua superiorità anche in elementi somatici di derivazione positivista, come l'angolo facciale. Dopo aver affermato che tutti gli uomini derivano da Adamo ed Eva, spiega in nota che:

“sin embargo, algunos antropólogos y naturalistas modernos, entre ellos el inglés Darwin, pretenden que la especie humana provino de transformaciones progresivas de la especies inferiores, sosteniendo que todos los seres organizados pasan de unas a otras especies por una serie graduada de tipos que apenas ofrecen diferencias, y explicando por la *selección natural* y la *lucha por la existencia* la conservación de los tipos superiores y la desaparición de los inferiores; pero tan humillante hipótesis que niega nuestra divina origen y busca nuestros ascendientes en la familia de los monos, va perdiendo ya la boga que ha tenido por algún tiempo, y la ciencia vuelve a estar de acuerdo con la verdad revelada en este como en todos los puntos”.⁵⁶⁰

Quindi, una volta ribadito contro Darwin che la specie umana è unica e creata da Dio, Espinosa può rimettersi ad articolare le differenze valorizzanti e svalorizzanti tra le diverse “razze”, ricorrendo sia alla trasmissione ereditaria dei caratteri (in una sorta di neo-lamarchismo), sia alla valorizzazione dell'angolo facciale come indice certo dello sviluppo dell'intelligenza, con accenni evidenti all'animalità della razza nera. Ecco questi passaggi nel dettaglio delle parole dell'autore, iniziando dal neo-lamarchismo:

“Los modernos estudios antropológicos han llegado a la siguientes conclusiones, que formulan ya como leyes histórico-sociales: 1ª Las razas y familias humanas tienen facultades, inclinaciones é aptitudes propias y características, que se manifiestan, con más ó menos fuerza, en todo tiempo y lugar. 2ª Estas facultades, aptitudes é inclinaciones, se transmiten por herencia de generación in generación. 3ª Las razas mezclas y suman

559“Pueblos bárbaros son aquellos que tienen una idea meno clara de la Divinidad, que casi desconocen las ciencias y las artes, que menosprecian el derecho de gentes, y solo se dedican al robo y á la piratería. En este estado se encuentran muchos pueblos de Asia y de África.

Reciben, por ultimo, el nombre de salvajes, todos aquellos que tienen una idea muy oscura de la Divinidad, desconocen por completo el derecho de gentes, carecen de toda noción de cultura y viven con feroz independencia é instintos brutales. Estos generalmente habitan en los bosques y se dedican a la caza y pesca. Algunos se alimentan de carne humana, y se llaman antropófagos, ó caribes”, *ivi*, p. 38-39.

560Alfonso Moreno Espinosa, *Compendio de geografía: distribuido en lecciones y adaptado a la índole y extensión de esta asignatura en la segunda enseñanza*, 2ª ed. corregida y modificada, Cádiz, Imprenta de la Revista Médica, 1902, p. 110, nota 1.

sus caracteres por medio del cruzamiento, y pueden fijarlo y perfeccionarlos por medio de la selección. 4ª El medio físico, moral é intelectual en que el hombre vive, engendra ó desarrolla facultades é inclinaciones, así como también modifica y altera las anteriormente adquiridas. 5ª La lucha por la existencia produce una cierta selección natural, destruyendo ó subyugando la razas y familia débiles ó inferiores en provecho de las fuertes ó superiores. 6ª El ejercicio desarrolla, adiestra y perfecciona las facultades étnicas, así como la inactividad ó el desuso las embota ó debilita”.⁵⁶¹

Nel brano seguente viene invece espressa la teorizzazione dell'angolo facciale come indicatore di capacità intellettuale:

“Llamase ángulo facial el formado por dos rectas que, partiendo de la base de los incisivos superiores, terminan la una en el oído y la otra en la parte más abultada de la frente: dicho ángulo varía de 70 à 80 grados, y se observa que la potencia intelectual de cada hombre guarda relaciona con el número de grado que marca su ángulo facial”⁵⁶²

Così nelle brevi descrizioni somatiche delle diverse “razze” spiccano gli elementi esplicitamente valutativi o svalutativi: “La raza blanca se distingue, no sólo por el color, sino también por su ángulo facial, que es el mas cercano al recto, y por el desarrollo de su inteligencia, que la permite marchar a la cabeza de la civilización”,⁵⁶³ “La amarilla [...] pose gran aptitud para las profesiones manuales”,⁵⁶⁴ “La negra [...] cara hocicuda [...] y angulo facial muy agudo: su desarrollo intelectual es muy escaso, y su centro originario el África”.⁵⁶⁵ In definitiva quindi, nonostante l'asserita e ribadita unità della specie (“por encima de todos las diferencias de razas, con sus infinitas variedades, mezclas y cruzamientos, se alza resplandeciente la unidad de la especie humana”⁵⁶⁶) Espinosa ribadisce che le gerarchie tra gli uomini rimandano a maggiori o minori distanze dal mondo animale: “Llámense pueblos salvajes lo que viven cuasi a la manera de los animales; y se llegan hasta comer carne humana, reciben el nombre de antropófagos ó caníbales”⁵⁶⁷ Altri autori entrano molto meno nel dettaglio, accontentandosi di chiarire in maniera didascalica gli elementi che ritengono principali e lasciando il resto all'integrazione che arriva dal senso comune dell'epoca, dall'apparato iconografico e dalla descrizione dei diversi continenti. Ecco un esempio di questo tipo rappresentato dal volume di Jaime Balmes y Foradada, costruito in forma di breviario a domanda e risposta. Nella sezione generale dapprima viene dichiarata l'unità della specie umana senza riferirsi a motivi religiosi, poi vengono semplicemente enumerate le cinque “razze” e i luoghi dove vivono, infine viene affermata la superiorità di quella bianca: “P. ¿Cual es la raza más civilizada? R. La blanca, que dotada de una inteligencia más poderosa que las otras, parece designada por Dios para propagar la cultura por todo el mundo”.⁵⁶⁸ Più avanti, nella sezione dedicata all'Africa, troviamo la controprova della prima affermazione: “P. ¿En que estado se encuentra la civilización en el África? R. Sumamente atrasada, existiendo aún muchos pueblos que viven en estado salvaje y otros que viven entregados al robo y à la piratería”.⁵⁶⁹ Nelle pagine che precedono e seguono, nonché in copertina, sono riprodotte, al fianco delle tavole degli animali, numerose incisioni con i “tipi” antropologici ed etnici delle popolazioni di tutto il mondo, dall'Europa ai diversi continenti, illustrazioni di una differenza di civiltà già affermata del dialogo generale e ribadita nel dialogo sull'Africa; nella tavola dedicata all'Africa campeggia la “mujer otentote”, ormai famosa nei testi di antropologia di tutta Europa come la “Venere ottentotta”.⁵⁷⁰

561Ivi, p. 111, nota 2.

562Ivi, p. 111, nota 4.

563Ivi, p. 111.

564Ivi, p. 112.

565Ibidem.

566Ibidem.

567Ivi, p. 115.

568Jaime Balmes y Foradada, *Nociones de Geografía general*, 2 ed., Madrid, ed Enciclopedia de las escuelas, 1903, p. 55.

569Ivi, p. 101.

570Tavola *Africa*, ivi, p. 100. Le vicende di Saartjie "Sarah" Baartman negli ultimi anni sono uscite dall'alveo della

Le strategie di comunicazione didattica sono molteplici. Ci sono autori che scelgono di trasmettere il senso di complessità e di “scientificità” della classificazione in termini di “razze” dedicando più pagine alla prolissa articolazione delle “sottorazze”;⁵⁷¹ in questo caso la gerarchia tra civiltà viene spostata nelle pagine successive dedicate alle religioni, in cui tutte le credenze oltre il cristianesimo vengono considerate come sette.⁵⁷²

La “centralità” della razza bianca viene anche teorizzata esplicitamente come elemento oggettivo in un volume del 1908, in questi termini:

“hai que notar que la blanca se llama *central*, porque de ella se separan en sentido contrario la amarilla y la negra, que por esta causa se llaman extremas; la còbriza es un termino medio entre la blanca y la amarilla; la malaya ó aceitunada, el medio también entre la blanca y la negra”.⁵⁷³

Il lavoro di studio procede ovviamente anche per quanto riguarda l'insegnamento della teoria delle razze con esercitazioni o griglie di domande che rimandano alla forma delle interrogazioni presumibili. Ecco due esempi utili a comprendere come questo sguardo razziale sulla diversità umana prendesse corpo nello studio degli studenti e delle studentesse, chiamati a catalogare uomini e popoli diversi in base ai dati antropometrici, e – nel secondo caso, a descriversi come popolo a partire proprio dall'appartenenza “razziale”:

EJERCICIOS. 1. ¿Tienen un mismo origen todos los hombres? 2. ¿En cuántas razas se dividen los hombres? 3. ¿Cuáles son las principales diferencias físicas que distinguen a unos hombres de otros? 4. Caracteres de la raza blanca. 5. Caracteres de la raza amarilla. 6. Caracteres de la raza negra. 7. Los pueblos de Europa ¿a qué raza pertenecen? 8. Los chinos ¿de qué raza son? 9. ¿Y los cafres y hotentotes?⁵⁷⁴.

“Ejercicios del Alumno. Diga éste la raza, el idioma y la religión de los españoles. Enumere ante un cuadro de la razas humanas las principales diferencias que entre las mismas existen”.⁵⁷⁵

L'attribuzione del giudizio di inferiorità intellettuale o culturale a volte non passa attraverso l'affermazione diretta, ma emerge per le combinazioni di giudizi in cui la “razza” costituisce solo il minimo comune denominatore. Nel volume di un famoso cattedratico come Rafael Ballester del 1920 per il grado *elemental* la trattazione sulle “razze” è succinta; l'autore le elenca e poi ne indica il territorio di insediamento: “La raza blanca ocupa, principalmente, Europa, la amarilla in Asia, la negra África y Oceanía”; quindi il paragrafo seguente illustra i gradi di civilizzazione: i *salvajes* “indolentes y ignorantes [...] y algunas veces se comen a sus semejantes (antropófagos)” e i *primitivos* “supersticiosos e ignorantes”; infine, quasi a completare il sillogismo nascosto, viene fornita al lettore la collocazione geografica delle popolazioni in base al grado di civiltà: “Los salvajes abundan en África y Oceanía, los pueblos primitivos en Asia, los civilizados sol los de

curiosità per essere oggetto di studio come caso esemplare del razzismo otto-novecentesco. La vicenda ha anche raggiunto il grande pubblico in occasione della vittoria dello Stato Sudafricano per dare sepoltura ai suoi resti conservati per quasi due secoli come reperto al Musée de l'Homme di Parigi, e in occasione dell'uscita del film *Venere nera* di Abdel Kechiche del 2010. La bibliografia è quantomai complessa; basti qui indicare un breve ma come sempre ficcante intervento di una trentina di anni fa di Stephen Jay Gould, *La Venere ottentotta*, in Stephen Jay Gould, *Il sorriso del fenicottero*, Milano, Feltrinelli, 1987, pp. 235-246; inoltre, sulla circolazione italiana della vicenda, si veda Barbara Sorgoni, *Defending the Race: The Italian Reinvention of the Hottentot Venus during Fascism*, “*Journal of Modern Italian Studies*”, 8, n. 3, 2003.

571 Don Francisco Diaz Carmona, *Elementos de geografía general y especial de España*, 3 ed., Granada, Cargo de Rodriguez, 1904, pp. 89-90.

572 Don Francisco Diaz Carmona, *Elementos...*, cit, pp. 90-93.

573 *Nuevo curso simultaneo (libro único) de estudio de primera enseñanza*, curso elemental, primer trimestre, Madrid, Imprenta de Perlado Paez y c., 1908, pp. 406-407.

574 P. Juan B. Ambros, *Elementos de Geografía, según el método cíclico para los alumnos de Primera enseñanza elemental*, 2° grado, 4° edición, Barcelona, Elzeviriana, 1913, pp. 48.

575 Serafin Montalvo y Sanz, *Geografía escolar; ilustrada con numerosas notas de historia* (grado 1°, con iniciación del 2°), 3ª ed. corr. y mejorada, Gerona, Madrid; Dalmáu Carles, Pla, 1933, p. 19.

Europa y América”⁵⁷⁶

Ancora Ballester, nell'edizione postuma del 1933 di questo volume, si esprime in maniera più netta: la “razza” bianca ha “angulo facial de 80-90° [...] cuerpo alto, erguido y bien formado. En inteligencia y moralidad es superior a las restantes; ama la gloria y el progreso, perfecciona la cultura y domina el mundo”. La “raza amarilla” ha l'angolo facciale di 80-85° e “es inferior a la blanca en desarrollo intelectual, en sentimientos morales, en civilización y en poderío”. La “razza” negra viene segnalata per il cranio relativamente piccolo e schiacciato, l'angolo facciale di 75-80°: “la escasa inteligencia de los negros y su indolencia han contribuido a mantenerlos en el mayor atraso, y les ha hecho esclavos o súbditos de las razas superiores”⁵⁷⁷

In un altro volume del 1935 il riferimento alla capacità cranica è simile (“los blancos. Tienen el cráneo de mayor capacidad”⁵⁷⁸ e in aggiunta compare il riferimento, per la nozione di “razza”, a Pedro Bosch Gimpera che sostiene nella citazione l'ereditarietà anche delle caratteristiche non somatiche: “Por razas se entiende 'un grupos de hombres distintos de los otros grupos, formados por individuos parecidos físicamente entre sí, que transmiten por herencias su características corporales y anímicas”⁵⁷⁹

In questo stesso anno viene pubblicato un volumetto molto interessante che separa la trattazione delle “razze umane” dalla geografia per collegarla al mondo della zoologia: si tratta di *Razas humanas y mamíferos* di Ascarza.⁵⁸⁰ Per l'interesse iconografico che presenta il volume, tratteremo di esso nel paragrafo quarto, ma è importante segnalarlo già qui come una delle diverse modalità che in questa fase repubblicana si aprirono nell'inquadramento didattico della questione “razziale”, in questo caso fortemente tributaria di un'impostazione biologica.

In questa varietà di posizioni è interessante notare come non fosse unanime il pur ampio accordo che sembra regnare tra i redattori di testi di geografia scolastica su questi elementi della teoria delle “razze”. Ad esempio nel volume di Luis Antón Cano del 1922 si rileva una forte attenuazione della importanza della teoria dei diversi stati di civilizzazione. Cano non mette in discussione il ruolo di avanguardia della civilizzazione dei popoli di razza bianca:

“En esta lucha [con la naturaleza], que empezó con el primer hombre, marchan a la vanguardia los pueblos de raza blanca. Del resto, con la sola excepción de los chinos (amarillos), que lograron sin ayuda de los blancos, y aun mucho antes que ellos, una civilización bastante adelantada, puede afirmarse que unos más, otros menos, todos siguen esclavos de la naturaleza allí donde la acción de los blancos no les ha redimido”⁵⁸¹

ma da questa osservazione eurocentrica di matrice storico-politica, non trae conseguenze di natura biologica:

“De este hecho certísimo no debemos, sin embargo, sacar la conclusión de que esas razas sean *inferiores*, como algunos pretenden, e incapaces, por tanto, de civilización, no; quizás no les haya llegado su vez; acaso su retraso sea solamente efecto de que las fuerzas naturales, en las comarcas por ellos habitadas, actúen con mayor intensidad que las que obran en los otros pueblos; todo menos negarles la capacidad de civilizarse, que tal cosa implicaría la destrucción del concepto de unidad de la especie humana”⁵⁸²

Un'ulteriore riflessione spinge l'autore a rifiutare termini come “barbaro” o “selvaggio”, percependone bene l'effetto animalizzante e stigmatizzante che hanno sui popoli cui vengono riferite:

576Rafael Ballester, *Geografía-Atlas*, grado elemental, Gerona, Dalmau Carkes Pla, 1920, p. 25.

577Rafael Ballester y Castell, *Nociones de Geografía universal*, 4 ed., Telleres, Barcelona, 1933, pp. 73-74.

578Rafael Ballester Castell, Ángel Rubio y Muñoz Bocanegra, *Nociones de geografía general*, primer año del bachillerato, 2ª ed, Tarragona, R. Ballester, 1935, p. 234.

579Ivi, p. 231.

580Victoriano F. Ascarza, *Las Razas humanas y los mamíferos*, 2ª ed, Madrid, Magisterio Español, 1935.

581Luis Antón Cano, *Nociones de geografía general*. Libro de lectura para uso de las escuelas nacionales, s.l., s.e., 1922, p. 172.

582Ibidem.

“Admitimos tres formas o tipos fundamentales: civilización natural o primitiva, semicivilización y alta civilización.

No aceptamos, como muchos, la existencia de pueblos bárbaros o salvajes; estas palabras suenan a ferocidad, a animalidad, que excluye toda civilización, y gentes tales no existen.

La serie de ventajas y bienes que constituyen el contenido de la civilización, son del común dominio del género humano. Claro es que variando en proporción e intensidad para cada grupo de hombres”.⁵⁸³

Infine, questa considerazione moderata della divisione in razze e in quadri di civilizzazione conduce l'autore a cercare motivazioni fisiologiche o ambientali al presunto cannibalismo che, si è mostrato, viene frequentemente citato in queste schematiche trattazioni scolastiche dell'epoca:

“La practica del canibalismo, que circunstancialmente ha solido llevar a cabo alguna tribu, con toda la repugnancia que entraña, no revela siempre ferocidad y salvajismo. Hay toda una serie de razones de clima, sordidez del terreno, etc., que la explican y atenúan, aunque no la justifiquen”⁵⁸⁴.

Questa considerazione funzionale o climatica dei quadri di civilizzazione è anche nel volume di Joaquín Pla Cargol. Nel capitolo dedicato al *Pueblos incultos* si chiarisce che “al medyo, principalmente, hai que atribuir buena parte del grado de civilización o de barbarie de los pueblos” e che “los pueblos que llámanos incultos, lo son, en buena parte, por la dureza misma de la lucha que deben sostener con el mundo in que viven” che “no les diga tiempo ni energías que dedicar a su perfeccionamiento intelectual”.⁵⁸⁵ E anche qui una pagina viene dedicata all'antropofagia, affrontata secondo la teoria ambientalista e funzionalista spinta:

“Durante los largos períodos de hambre que sufren estos pueblos, suele desarroillarse en sus individuos tan terrible costumbre, de parecia manera a come se ha desallollado recientemente en algunas regiones de Rusia [...] Son relativamente pocos los pueblos que practican el canibalismo sólo por el gusto de comer carne humana: y aún de éstos, algunos lo practican por superstición, por la creencia que tienen de que la ingestión de los cadáveres de los guerreros y en general de los hombres valorosos, comunica esta cualidad; y, bajo este aspecto, creen que tan bárbara costumbre aumenta la fuerza, el poder y el vigor de su raza”.⁵⁸⁶

Un altro genere di libri scolastici che partecipa alla costruzione delle figure dell'alterità è l'antologia di scritti geografici. Tale è la serie di testi narrati da Diego Pastor sui paesi dell'Asia e dell'Africa. In questi testi si possono cogliere in azione i principi che fino adesso sono stati presentati nella forma della classificazione e della trattazione sistematica. Così ad esempio nel testo *Los indios de Filipinas* una descrizione degli indigeni posta in apertura sembra debba valere come essenza della loro indole: “los indios de Filipinas poseen vivos sentimientos de docilidad e imitación”, che rassicura il lettore sulla sottomissione e sulla loro ammirazione verso gli occidentali.⁵⁸⁷ *Un fonógrafo entre negros* invece racconta la visita al re negro Lavanika nell'Africa del Sud di un ufficiale inglese che utilizza il fonografo per registrare la voce dell'africano facendogli scambiare l'invenzione per un incantesimo; tutto il racconto mira a mettere in ridicolo l'ignoranza degli

583Ibidem. Anche in Diego Pastor (*Compendio de geografía*, Barcelona: Seix y Barral Hnos, 1935) si trova lo stesso rifiuto della categoria di “selvaggio”: “Según las distintas culturas los hombres se dividen en pueblos naturales y pueblos civilizados. Pueblos salvaje propiamente dichos no existen. Los pueblos naturales son aquellos que en su manera de vivir dependen enteramente de naturaleza de su propio país.[...] los pueblos civilizados,son los que en cierta manera se han hecho dueños de la naturaleza y así han heredado un desarrollo superior”, ivi, p. 34-35.

584Ivi, p. 173.

585Joaquín Pla Cargol, *La Tierra y el hombre*, 2ª ed, Gerona, Dalmáu Carles - Pla, 1924, p. 119.

586Ivi, pp. 122-123. Questo funzionalismo conduce l'autore a costruire la particolare fisionomia dei popoli guerrieri: “En las selvas ecuatoriales, los hombres se agrupan en pequeña tribus: por la espaciales condiciones de estas regiones, viven sujetos a épocas de gran abundancia y a otras de gran escasez: la guerra es su ocupación favoritas, y algunas de estas tribus, belicosas y primitivas, practican el canibalismo”, ivi, p. 100; alla domanda in calce al paragrafo, “¿Cuál es su ocupación [de el hombre de la selvas] mas corriente? Non si può rispondere che “la guerra”, ivi, p. 101.

587Diego Pastor, *Asia y África*, Barcelona, Seix & Barral Herms, 1925, p. 118.

strumenti moderni da parte dell'africano, di cui viene sottolineato l'abbigliamento "ridicolo".⁵⁸⁸

Anche i testi che appaiono con impostazione più progressista rimangono tributari del paradigma "razziale", impostando i discorsi sulla libertà e sull'emancipazione dei popoli a partire dalla loro suddivisione in "razze". L'esempio più evidente è quello del testo di Luis del Arco che permane fortemente bianco-centrico e continua a vedere il minore sviluppo del commercio, della tecnica e del predominio come elementi legati all'appartenenza "razziale".

"En cuanto al costumbre y al género de vida, la raza blanca es por excelencia la raza civilizada y dominadora. Ella descubrió nuevos continentes, uniendo a todos los hombres a la gran familia universal; ella marcha al frente de la civilización haciendo progresar la agricultura con nuevos inventos, fomentando y propagando la industrias con nuevos y constantes procedimientos, y ejerce el comercio, habiendo abierto el mismo todas las rutas del Globo.

La sigue la raza amarilla, que hoy empieza a exigir el lugar que le corresponde en el gran concierto de las naciones.

Los chinos, que fueron unos de los pueblos más adelantados de la antigüedad, con el Japón, están trasformando el Asia, durante muchos siglos apartada del trato con las otras razas y cerrada a la civilización moderna.

La raza negra, mucho tiempo estancada, y la raza cobriza, durante siglos despreciada y condenada como la negra a la esclavitud, tienen hoy la libertad reconocida, y al calor de esta practican en gran escala la agricultura, la ganadería, y sus individuos son admitidos en Europa y América al cultivo de las letras y de las ciencias, mediante las cuales estas razas habrán definitivamente de redimirse y fusionarse con las más adelantadas.

Queda la raza malaya o polinésica, todavía atrasada, que va lentamente abandonando sus costumbres repugnantes y mermándose con los continuos cruzamientos, al mismo tiempo que se asimila francamente los elementos de civilización que van introduciendo los europeos en los archipiélagos del Pacífico".⁵⁸⁹

3.2.4. Gli anni del Franchismo

Nell'Enciclopedia per il grado medio firmata da Federico Torres nel 1942 si trova, nella parte dedicata all'insegnamento della lingua spagnola, un'illustrazione che riproduce un insegnante che illustra un cartellone murale con le immagini delle razze ai suoi studenti maschi, mentre la didascalia dice: "Como nación civilizadora, sobresale España".⁵⁹⁰ L'inclusione di questa immagine in una sezione diversa da quella di geografia è un segno evidente della tensione ideologica che ha accompagnato gli anni della guerra civile e che poi è rimasta attiva almeno nei primi anni del secondo conflitto mondiale, cui la Spagna franchista non partecipò ma che vedeva evidenti simpatie per il blocco dei paesi razzisti. L'idea di una forza vincente incarnata nella razza bianca aveva preso forza ed era diventata l'ideologia dell'imperialismo in espansione, tanto da trovare posto anche in settori della didattica non dedicati a questi temi. Se ne trova conferma nelle parole con cui Torres, questa volta nella sezione dedicata alla geografia, descrive la razza bianca; dopo l'elencazione delle caratteristiche somatiche, così continua: "el conjunto del cuerpo es bien formado, como corresponde a la raza más perfecta tanto por su constitución física como por su cualidades intelectivas".⁵⁹¹

In realtà questa intensificazione ideologica non continuò per molto, con la fine della guerra e la sconfitta dell'Italia fascista e della Germania nazista essa si attenuò e il tradizionalismo cattolico divenne il nucleo ideologico forte dell'insegnamento scolastico. Il tema della razza quindi non emerse con sottolineature particolari rispetto al passato, ma si riprodusse come acquisizione consolidata dell'identità culturale nazionale.

L'immagine dell'Africa come luogo del selvaggio e della paura riemerge però con forza, ad esempio in un interessante *Manuscrito* (pubblicazione in scrittura corsiva), firmato ancora da Federico Torres e pubblicato nel 1946. Il tema è avventuroso e già nella descrizione iniziale dell'aula prima di partire per il viaggio immaginario nel tempo e nello spazio, l'autore dopo il mappamondo segnala il

⁵⁸⁸Ivi, pp. 177-179.

⁵⁸⁹Luis del Arco, *Geografía general*, primer curso de bachillerato, Barcelona Sarria, ed. Valero-Arco, 1936, pp. 96-97.

In bibliografia cita Delafosse, *Los negros*, 1930, e Fournier (Gervasio), *La raza negra es la más antiguas de las razas humanas*, 1901.

⁵⁹⁰Federico Torres, *Enciclopedia activa*, 3 ed., grado medio de la escuela primaria, Madrid, Hernando ed., 1942, p. 11.

⁵⁹¹Ivi, p. 114. E nella descrizione della "razza" negra abbiamo ancora la segnalazione de "el cráneo, pequeño", ibidem.

cartellone delle “razze umane”: “Allá tenemos un cuadro de las razas humanas, que non hará pasar momentos inolvidables entre malayos y etíopes, entre pieles rojas y europeos...”⁵⁹² Nel corso del viaggio immaginario ed educativo gli studenti vengono condotti tra l'altro anche nella colonia spagnola della Guinea equatoriale in Africa, dove possono venire in contatto con “los españoles negros”. Ecco le osservazioni tratte dagli immaginari “cuadernos de notas” dei bambini protagonisti:

“El indígena siente odio al blanco, cuya aversión nace principalmente porque le hace trabajar cuando a el le proporciona la naturaleza lo necesario para su vida sin preocupaciones ni molestias. El estado de salvajismo del indígena es desolador. Vive en miserables chozas que construye con cortezas de árboles y ramas de bambú. Se alimenta de fruta de la selva. En lo religioso no profesa creencia alguna, cree generalmente en el espíritu del Bien y del Mal y practica negligentemente algunos ritos absurdos. Los mujeres son consideradas como un objeto, que el hombre adquiere en la cuantía que le permiten sus medias de fortuna, con el fin de que la realice los trabajos mas rudos. Su traje es el desnudos o un sencillo taparrabos más o menos largos. [...] ¡Que labor más admirable la que realiza España y la que le resta por hacer el la Guinea. Hay, como antaño, de unos salvajes hará unos seres racionales y hasta andando el tiempo no desdeñara unir su finura jafética con esas razas inferiores, a las que elevara de rango en generoso mestizaje. Porque hoy como ayer, para España solo existen seres humanos que salvar para la religión de Cristo, y como antiguamente conseguirá hacer del atrasado territorio un hijo digno del Imperio español como aquellos otras que América y Oceanía que cual un tesoro de espiritualidad conservan la fe y el idioma de la vieja metrópolis que supo nutrirles con su substancia egregia”⁵⁹³.

Questo “generoso meticciato” ci permette di comprendere le caratteristiche che ha assunto l'idea di “razza” e il razzismo nella Spagna della *espanidad* franchista: una forte coscienza di superiorità che spesso si declina con gli strumenti delle teorie della “razza”, ma che non rinuncia alla forte convinzione dell'unità della specie di derivazione cristiana; l'idea di un colonialismo che attraverso il dominio politico e l'intervento dei missionari avrebbe potuto diluire nelle popolazioni soggette gli elementi culturali inferiori che le caratterizzavano sostituendoli con quelli tipici della civiltà spagnola e bianca (o comunque rendendo il loro peso sempre più trascurabile). In questo senso la disponibilità alla mescolanza – che in realtà è a senso unico e quindi si risolve nel rendere disponibile il proprio patrimonio biologico e culturale ad una pratica di colonizzazione demografica – viene presentata come generosa poiché rivolta a popoli considerati poco più che animali. Anche in questo racconto di Torres l'immaginario pauroso e perturbante associato alla descrizione che veniva fatta delle popolazioni africane non viene trascurato, tanto che di seguito al racconto sulla vita nella Guinea equatoriale viene dedicato un capitolo all'inquietudine emersa in un bambino della classe che ha sognato di essere finito nelle mani degli antropofagi.

“Miguelito es un chico impresionable, y al oír hablar de salvajes, de negros, de selvas vírgenes y de terribles fieras, ha tenido un sueño que le ha dejado un poco asustado para todo el día. Ha soñado que habíamos caído en poder de unos negros antropófagos y que ya habíamos sido devorados sus mejores camaradas de clase”⁵⁹⁴.

Il maestro tranquillizza i ragazzi spiegando che sono poche le tribù dedite a questa “practica salvaje [...] gracias a las misiones y al contacto con los pueblos civilizados”⁵⁹⁵. Poi fa una panoramica storica geografica delle popolazioni cui veniva attribuita l'antropofagia e termina dicendo che nella Guinea spagnola non ha incontrato né ha notizie dell'esistenza di popolazioni antropofaghe.

In generale dopo la fine della seconda guerra mondiale, sia nel periodo caratterizzato dal cattolicesimo tradizionalista, sia nella successiva fase tecnocratica modernizzante,⁵⁹⁶ almeno fino

592Federico Torres, *Alrededor de la escuela. Nuevo manuscrito infantil*, 5a edición, Madrid, Fernandez Gonzalo Cordoba, 1946, p. 16.

593Ivi, p. 84-87.

594Ivi, p. 88-89.

595Ivi, p. 89.

596Manuel de Puelles Benítez parla di “Franquismo de orientación totalitaria” (1936-1945), “predominio nacionalcatólico” (1946-1957), e di “fase tecnocrática” (1957-1975), M. de Puelles Benítez, *La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática*, cit. Sulla storia del Franchismo in generale vedi Luciano

all'inizio degli anni Sessanta il principio della suddivisione in razze e della supremazia della razza bianca emerge come fondamento della geografia antropica. Nelle pubblicazioni per la scuola primaria lo schema poi appare semplice: breve descrizione delle razze anche solo in base al colore della pelle, affermazione della superiorità della razza bianca, illustrazione con semplici disegni dei visi delle cinque (o tre) razze elencate. Poche sono le eccezioni, come quella dell'*Enciclopedia Hernando* del 1953 che esagera affermando dapprima che “Dios creó una sola pareja humana: Adán y Eva. Probablemente eran de color blanco, como se son los habitantes situados entre los ríos Tigri y Eufrate, donde se supone que estuvo situado el Paraíso terrenal”, poi addirittura, parlando delle differenze create dal clima (e torna la vocazione neo-lamarchiana dell'antropologia spagnola), afferma che “quando una familia de raza blanca se traslada a un país donde vive habitualmente otra raza distinta, al cabo de un siglo los descendientes de dicha familia se parecen más a la nueva raza que a la raza blanca”.⁵⁹⁷

Sono anni in cui è possibile ancora veder pubblicato un vecchio testo di matrice ottocentesca come quello di Faustino Paluzie che, pur riformato in alcune parti, riporta passi che ormai rimandano ad altri tempi, come questa descrizione della razza bianca piena di giudizi espliciti sulla sua bellezza:

“Raza blanca, caucásica o mediterránea. La belleza del óvalo de la cabeza distingue esta raza de todas las demás. La nariz es grande y afilada, la boca suavemente hendida, los labios pequeños, los dientes están situados verticalmente, los ojos son grandes, horizontales, perfectamente abiertos, por encima de los cuales pasan pequeños surcos arqueados. La frente es algo curvada y espaciosa”.⁵⁹⁸

Inoltre cita l'esistenza di classificazioni riferite alla forma del cranio, delle mandibole, del capello, alla disposizione della narice, all'angolo facciale, al peso del cervello, all'indice cefalico, anche se poi approfondisce solo quella relativa all'indice cefalico “por la mucha importancia que se le concede” e non esplicita le deduzioni che ne vengono tratte sul livello di intelligenza.⁵⁹⁹ Cita il cannibalismo dei selvaggi, la tendenza al vizio, alla guerra e al saccheggio delle popolazioni barbare e il sentimento nobile e la gran forza intellettuale dei civilizzati.⁶⁰⁰ Infine, sul feticismo, dopo aver affermato che “los negros de África y los moradores de algunas islas de la Oceanía siguen esta asquerosa secta religiosa”,⁶⁰¹ così riprende le frasi già pubblicate nell'edizione ottocentesca di Esteban Paluzie: “el fetichismo, idolatría ridícula y espantosa, la dominante entre los negros, habiéndose producido todavía algunos casos de sacrificios humanos”.⁶⁰²

3.2.5. *L'immagine delle razze nelle tavole iconografiche*

L'idea dell'appartenenza delle diverse popolazioni a razze distinte oltre che attraverso il linguaggio articolato delle parole è stata veicolata in questo secolo abbondante di storia mediante il linguaggio visivo delle immagini. In effetti il fondamento della classificazione dell'essere umano in “razze” distinte sta proprio nella possibilità, per i teorici razzisti, di individuare caratteri somatici significativi che si presentano in maniera costante nei diversi individui appartenenti alla “razza”, al di là della variabilità individuale di altri caratteri somatici. Rendere visibile attraverso delle tipizzazioni delle “razze” questi caratteri significativi per l'individuazione delle razze divenne una logica misura di insegnamento e una specie di forma di dimostrazione della correttezza della teoria. Inoltre la teoria della “razza” fondava la sua efficacia su un altro principio, più o meno evidente nei

Casali, *Franchismo*, Bologna, Clueb, 2005.

597Antonio J. Onieva, Federico Torres, *Enciclopedia Hernando*: grado medio, Hernando, Madrid, 1953, p. 305.

598Faustino Paluzie Mir, *Geografía general*, ed. reformada da Antonio Santamans Poll, Barcelona, Imprenta Elzeviriana y Librería Camí, 1948, pp. 91-92. Ancora, in riferimento ai sottogruppi della “razza bianca”, si legge dell’“airoso porte” della razza mediterranea, di “rostro noble [...] y de estatura regularmente alta” di quella nordica, ivi, p. 92.

599Ivi, p. 94.

600“Su eterna vagancia [della gente barbara] las impele al vicio, a la guerra y al pillaje”; e “Los civilizados [...] demostrando en todo sentimientos noble y gran poder intelectual”, ivi, p. 97.

601Ivi, p. 100.

602Ivi, p. 341; vedi sopra, nota n. 549.

diversi teorici ed estensori: il principio della corrispondenza tra corpo e psiche, tra caratteri somatici e caratteri morali e intellettuali presenti negli individui di ogni “razza”. Se ne sono mostrati numerosi esempi, quando la descrizione della fisionomia dell'uomo “bianco” sottolinea l'armonia delle forme e poi l'eccellenza del suo equilibrio psichico; o molto più semplicemente, quando la maggiore dimensione della testa comporta un correlato predominio dell'intelligenza.

In questo ultimo paragrafo si proverà a verificare le caratteristiche dell'insegnamento iconografico della teoria delle “razze”: come si è trasformata questa rappresentazione, la relazione gerarchica reciproca tra le diverse “razze” e le caratteristiche con cui venne rappresentata ogni “razza”.

Nell'Ottocento, mano a mano che il paradigma “razziale” sulla diversità umana diventava egemonico rispetto ad altri paradigmi, nei testi scolastici vediamo alternarsi diverse tipologie di rappresentazioni. La prima tavola che si mostra è inclusa nel volume di Paluzie del 1874: qui è ancora il paradigma spaziale a dominare: cinque continenti cui corrispondono cinque uomini, ma tre di essi - se facciamo riferimento al paradigma “razziale” - sono uomini di “razza” bianca: oltre all'europeo infatti viene rappresentato un berbero nell'Africa e un colonizzatore europeo in America, popolazioni considerate dai torici dell'epoca appunto di “razza” bianca. Più che per i tratti somatici, in questa tavola la differenza tra le “razze” - o meglio sarebbe dire ancora “popoli” - è mostrata nei tratti culturali dell'abbigliamento e nelle acconciature: l'europeo di estrazione borghese con barba e baffi, orologio al taschino, cappello e soprabito.



Vent'anni dopo, sempre nel volume di Paluzie, troviamo la rappresentazione della diversità umana in copertina, a riprova della rappresentatività del tema nella materia geografica. L'immagine però è mutata, anche se il riferimento è ancora al paradigma culturale: cinque donne vestite con modalità che rimandano a diversi costumi di vita; eppure le differenze in questo mondo femminile sono decisamente meno accentuate che in quello di vent'anni prima: l'oceanica non è solamente con il perizoma, tributo probabilmente obbligato al pubblico senso del pudore dell'epoca. Qui la gerarchia emerge evidente poiché la donna europea o bianca sovrasta le altre, è coronata, tiene in mano un libro – simbolo palese della conoscenza e della civiltà.

Nelle pagine interne vediamo ora proliferare i “tipi”, rappresentazioni iconiche caratteristiche della popolazione di un luogo, ancora una volta senza soverchia attenzione ad una rigida suddivisione per

603Paluzie, *Geografía para niños*, cit., p. 14.

“razze”, tanto che tra i dodici “tipi” africani vediamo incluso il Boero.⁶⁰⁴ Infine, sempre nelle pagine interne, compare una seconda tavola generale delle razze innovativa, in cui i cinque tipi sono ancora indicati con i nomi dei continenti ma la cui immagine è mutata in modo significativo. Il bianco è ancora con barba e baffi, ma ora è posto in posizione centrale, vestito da lavoratore ed ha in mano un martello e una grossa ruota dentata, simboli di una propensione alla tecnica applicata. L'americano non è più un colonizzatore europeo ma fa riferimento all'iconografia degli amerindi della letteratura che accompagnò la colonizzazione del continente dopo il viaggio di Colombo. L'oceanico è seduto a terra e ha le fattezze del viso molto pronunciate, a suggerire la similitudine con un animale. L'africano di riferimento rimane ancora il berbero del nord del continente.

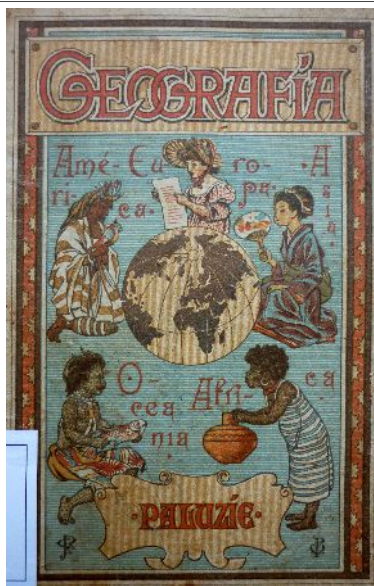


L'edizione del 1901 riproduce le stesse immagini, mentre nell'edizione del 1907 ci sono variazioni significative: nella copertina cinque bambine divengono le rappresentanti dei cinque popoli, ancora caratterizzati dall'abbigliamento e da oggetti significativi; la bianca è sempre in posizione predominante e anche questa volta ha in mano un testo scritto, simbolo della cultura; le altre piccole rappresentanti hanno in mano un pappagallo (America), un pesce (Oceania), un ventaglio (Asia) e un'anfora di terracotta (Africa). Qui però i tratti somatici dei personaggi cominciano a rimandare alle tipologie “razziali” stereotipate che intanto si stavano affermando nelle descrizioni e nelle rappresentazioni antropologiche; ad esempio l'africana è ritratta di profilo in modo da evidenziare un pronunciato prognatismo.

Anche l'immagine interna, pur mantenendo la struttura generale, è mutata in molti dettagli. Il bianco rappresentante dell'Europa è ancora al centro con martello e ingranaggio, ma ora la sua tenuta da operaio è più funzionale al lavoro e la sua barba più corta. Cambiano vestito anche l'asiatico e l'africano (ancora berbero), mentre l'americano diviene molto simile alle popolazioni che in quegli anni erano state annientate negli Stati Uniti. L'oceanico perde i caratteri animaleschi del volto che manteneva ancora nell'edizione del 1901.

604Si noti che il primo “tipo” berbero rimanda ad una matrice iconografica comune cui si ispirava anche l' “africano” della tavola del 1874.

605Esteban Paluzie, *Geografía para niños*, Barcelona, Imp. y lit. de F. Paluzie, 1889, copertina, 143, 43; Esteban Paluzie y Cantalozella, *Geografía para niños*, 2º grado, Barcelona, Faustino Paluzie, 1901, copertina, 133, 39.



1907 Paluzie⁶⁰⁶



Nel volume di Calleja, sempre nella seconda metà dell'Ottocento, compare una tavola in cui si ritrovano alcune caratteristiche già citate: il bianco vestito con abiti borghesi, l'americano secondo la vecchia iconografia, l'africano rappresentato da un berbero, i tratti dell'abbigliamento che assolvono la funzione di differenziare le tipologie mentre i tratti somatici sono ancora trascurati. Questa scelta della modalità di rappresentazione tradizionale verrà sostanzialmente mantenuta fino all'edizione del 1915 che in copertina ripropone, ormai fuori tempo massimo, un bianco vestito con foggie rinascimentali, un amerindio, un arabo-berbero come rappresentante dell'Africa.

Passando all'immagine inclusa nel testo di Balmes del 1903 che riproduce i "tipi" africani si vede invece come il paradigma culturale in questo periodo stia perdendo di importanza. Delle 15 immagini disegnate solo una viene riprodotta fuori dallo schema antropologico del "fronte o profilo": siamo cioè entrati in una fase in cui i dettagli somatici, sia quelli quantificabili (come l'angolo facciale o la tipologia del cranio) sia quelli descrittivi (forma del naso, degli occhi) acquistano una grande importanza. Si tratta degli elementi sui quali l'antropologia di matrice più positivista ha costruito una serie di classificazioni delle popolazioni e da esse trae conclusioni sul carattere e sull'indole di questi popoli. Sono anche le pose cui vengono obbligati i criminali nella riproduzione delle foto segnaletiche, una modalità di controllo e classificazione degli individui che si va affermando in questo periodo. Inoltre lo *scramble for Africa* avviato dal Congresso di Berlino del 1884-85 ha accresciuto sia le conoscenze sulle popolazioni africane, sia l'esigenza di materiali illustrativi che giustificassero questa ondata di conquiste e spartizioni. Anche la scelta di introdurre la "venere ottentotta" in figura intera deve essere valutata come la segnalazione, eccezionale, di una tipologia particolare che veniva ostentata come curiosità-mostruosità già da un secolo in Europa.

Calleja, 1876, 1887⁶⁰⁷

Calleja, 1915⁶⁰⁸

1903 Balmes⁶⁰⁹

La questione del punto di vista – di profilo/fronte o a tre quarti – riemergerà continuamente nelle

606

607Calleja, *Rudimentos...*, cit., 1876, p. 56; Saturnino Calleja, *Rudimentos de geografía para uso de los niños*, nueva edición, Madrid, 1887, p. 94.

tavole che si susseguono nel Novecento. Come nel disegno incluso nel testo di Ambros (1913): il bianco ripreso di tre quarti, ad accentuare la disinvoltura della posa, mentre le altre due “razze” artificialmente costrette a posare di fronte e di profilo per farne risaltare i dati somatici.



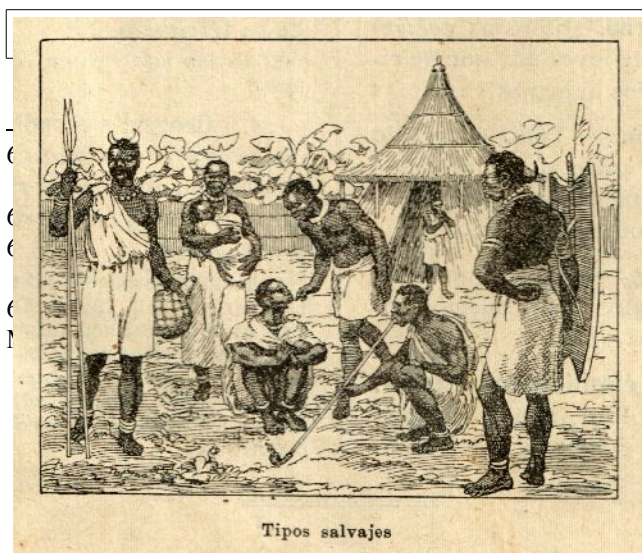
1913 Ambros⁶¹⁰

Dopo la prima guerra mondiale si assiste al maggiore sviluppo di queste rappresentazioni iconiche, combinate in diverse modalità. Eccone due esempi: Porcel nel 1919 riorganizza i cinque volti, questa volta tratti da fotografie, con l' europeo – barba e baffi - al centro. Ormai la “raza cubriza” è rappresentata dal “pellerossa” mentre l'africano è scelto con la pelle nera e posto di profilo ad evidenziare il prognatismo. Nel 1922 una composizione disegnata pone invece in alto l'europeo – sempre con barba e baffi – altra modalità per comunicare la superiorità della sua “razza”. Qui però l'africano è ancora il berbero ottocentesco, con il turbante, mentre il prognatismo viene evidenziato nella riproduzione della “raza malaya”: ancora una volta la rappresentazione culturale e quella tributaria dell'antropologia fisica si mescolano.

1919 - Porcel ⁶¹¹	1922 - Asociacion ⁶¹²
------------------------------	----------------------------------

Ballester invece sceglie una strada diversa e non comune: rappresenta le diversità razziali attraverso “tipi femminili”, optando decisamente per una rappresentazione culturale poco interessata alle diversità somatiche e molto di più alle acconciature, ai vestiti, agli oggetti associati e addirittura al modo di tenere i neonati (“raza negra”).

Questa scelta non impedisce però all'autore di sottolineare la gerarchizzazione tra i livelli di “civilizzazione” anche visivamente, in un'altra immagine, attraverso il disegno di una scena di vita presumibilmente africana all'esterno di una capanna, con una donna con bambino, uomini con le armi e didascalizzata seccamente come “tipos salvajes”. Lo stesso disegno, questa volta didascalizzato come “tribu de negros” compare anche nel volume di Pla Cargol del 1924.



Tipos salvajes

es, Atlas de geografía universal, ed. Calleja, Madrid, 1915,

el método cíclico para los alumnos de Primera enseñanza
, p. 42.

t, Grado superior, libro del alumno, 4 ed., Porcel, Palma de

Si può considerare il volume di Pla Cargol come un testo di nuova generazione per quanto riguarda l'uso delle immagini. La tavola delle “razze” compare in copertina, quasi a sottolineare la forza rappresentativa della classificazione “razziale”, con i cinque volti di profilo a partire dal bianco fino all'oceánico o “aceitunado” con il viso tatuato. All'interno molte immagini a rappresentare i gradi di civilizzazione (con sfoggio della potenza tecnologica agricola e navale delle popolazioni europee) e i popoli “incultos” (con diorami di vita considerata di tipo primitivo. Le immagini esemplificative delle diverse appartenenze razziali sono di varia tipologia: alcuni soggetti sono riprodotti fuori dal loro contesto di vita, in altri casi invece vengono utilizzate immagini di vita cittadina, come ad esempio “un poblado árabe: bereberes (raza blanca)”. Infine troviamo la riproduzione di un planisfero rappresentativo della distribuzione delle “razze umane”, un genere di immagine che soprattutto era presente negli atlanti.



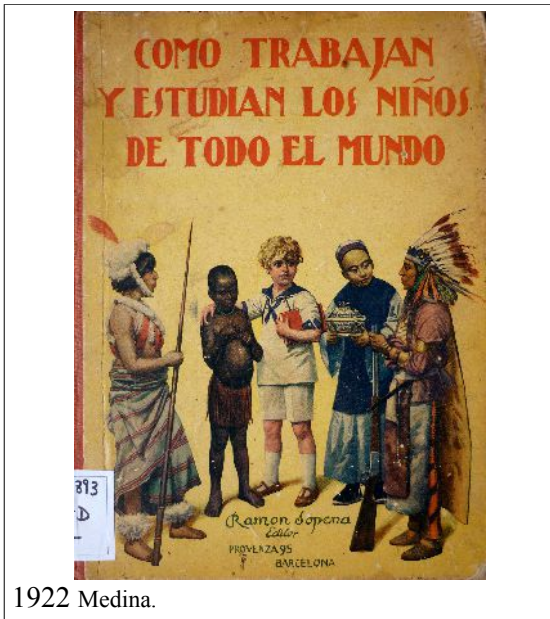
Un altro genere in cui si ritrovano di frequente rappresentazioni significative delle “razze” è quello della letteratura per l'infanzia, soprattutto le pubblicazioni che cercano di proporre viaggi geografici istruttivi attraverso le consuetudini delle diverse popolazioni del mondo. Non possiamo non citare in questo senso – pur non avendo fatto uno spoglio sistematico – il volume *Como trabajan y estudian los niños de todo el mundo*, pubblicato nel 1922; una copertina a colori estremamente rappresentativa mostra cinque bambini affiancati vestiti con i costumi relativi alla tipizzazione che si è venuta sedimentando su di loro. Il bambino bianco al centro, biondo con i riccioli e vestito da

612Asociación Provincial de Maestros Nacionales, *El Libro de la escuela*. Enciclopedia de primera enseñanza, segundo grado, 3ª ed, Castellón, Benjamín Ballester, 1922, p. 253.

614Ballester, *Geografía-Atlas*, cit., p. 25; Pla Cargol, *La Tierra...*, cit., p. 100.

615Pla Cargol, *La Tierra...*, cit., pp. copertina, 124, 116, 119, 117, 115.

marinaretto, poggia paternalisticamente il braccio sulla spalla del bimbo africano che indossa solo un gonnellino; il bianco tiene tra le mani un libro, simbolo - come si è visto - della civiltà che porta a tutte le popolazioni del mondo.⁶¹⁶



1922 Medina.

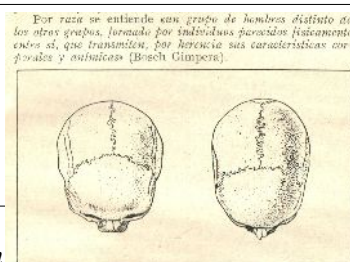
Nella prima metà degli anni Trenta il discorso ad immagini sulle “razze” diviene articolato e complesso. Mentre alcuni testi usciti dal nuovo contesto culturale elaborano uno sguardo sempre paternalistico ma più disposto a prefigurare un futuro di emancipazione per i popoli cosiddetti “primitivi”, le immagini sottolineano come anche questa apertura fosse tributaria delle vecchie logiche classificatorie. Tra queste si segnala la tavola inclusa in una ristampa del volume italiano di Parravicini, Juanito, del 1933, con il bianco ancora con barba e baffi alla maniera ottocentesca. Si segnala anche il volume di Edelvives del 1933 in cui compare la riproduzione delle due categorie craniologiche in cui l'antropologia positivista divideva le popolazioni: dolicocefali e brachicefali. E ancora il volume con immagini a colori di Edelvives del 1933 che moltiplica il numero delle “razze” presentate, includendo tra i tipi di “razza” bianca il “semita europeo”, in un'immagine che comparirà ancora nel 1960 con diversa didascalizzazione; accanto a questa un'altra riproduce due diorami che illustrano due stadi nei livelli di vita: “Pueblos primitivos” (disegno con un piccolo villaggio africano), e “pueblos cultos o civilizados”.



Parravicini, 1933⁶¹⁸



Edelvives 1933⁶¹⁹



Edelvives 1933⁶²¹

⁶¹⁶Miguelo Medina, *Como trabajan*
 anche in A. Escolano Benito, *Ethnology and materiality of Education*, cit., p. 35.

del mundo, Ramón Sopena ed., Barcelona, 1922, cit.
 anche in A. Escolano Benito, *Ethnology and materiality of Education*, cit., p. 35.

Un libro scolastico particolarmente significativo di quest'epoca è *Razas humanas y mamíferos* di Ascarza.⁶²² La trattazione ritaglia alle “razze umane” uno spazio preminente, ma non le isola dal contesto più ampio del gruppo degli animali più evoluti, i mammiferi. La descrizione dell'umanità è corredata da una dozzina di fotografie che servono all'autore di appoggio per l'analisi delle caratteristiche somatiche e spesso anche intellettuali delle diverse razze. La forza espressiva dell'immagine di copertina, ad esempio, con l'accostamento dell'animale che ruggisce e dell'uomo dai caratteri somatici orientali suggerisce più che una similitudine, una indicazione metodologica: così come con gli animali – ci spiega l'autore - anche con gli esseri umani possiamo trarre indicazioni dai lineamenti del volto e dalla fisiognomica, applicando queste indagini non al singolo individuo ma alla “razza” che ne rappresenta l'essenza. Ascarza non è l'unico autore, in questi anni, ad avere utilizzato un così gran numero di foto “tipologiche razziali” su un libro scolastico,⁶²³ ma è forse quello che vi ha concentrato l'attenzione attribuendo a queste immagini un'importanza euristica senza eguali.

Per Ascarza le caratteristiche che permettono di individuare le “razze umane” non sono solo somatiche:

“Otras clasificaciones más modernas, y que quieren ser más completas y naturales, tomas en cuenta, además, los idiomas, los hechos sociales, las cultura, el vestido, las creencias religiosas, los antecedentes históricos, etc. Es evidente que todo esto puede contribuir, de una manera eficaz y poderosa, a discernir mejor las verdaderas y fundamentales semejanzas y parentescos entre los hombres distintos; pero es también que el estudios de las razas se complica de una manera extremada, impropia de las nociones elementales que corresponden a la cultura popular y especialmente a la enseñanza primaria”.⁶²⁴



617 José Udina Cortiles, *Enciclopedia Camí*. Curso completo de primera enseñanza conforme al orden cíclico, Grado preparatorio, Imprenta elzeviriana y librería Camí, Barcelona, 1932, p. 34.

618 Luigi Alessandro Parravicini, *Juanito*. Libro de lectura. Versión libre por T. de A. Galissá, nueva edición revisada por Mariano Carderara, Barcelona, Imprenta Elzeviriana y Librería Camí, 1933, p. 166.

619 Edelvives, *Geografía*, 2º grado, 15 ed., ed. L. Vives, Barcelona – Madrid, 1933, p. 23.

620 Rafael Ballester Castell, Angel Rubio y Muñoz Bocanegra (coaut.), *Nociones de geografía general*, Primer año del bachillerato, 2ª ed, Tarragona, R. Ballester, 1935, p. 231.

621 Edelvives, *Geografía*, cit., 1933.

622 Ascarza, *Las Razas...*, cit.

623 Anche Ballester, nello stesso anno, incluse numerose immagini: Ballester, *Nociones...*, cit., 1935, pp. 232-233, 279.

624 Ascarza, *Las Razas...*, cit., pp. 6-7.



Così per il libro, destinato all'insegnamento elementare, l'autore sceglie di attenersi solamente alle differenze morfologiche, che "se perpetúan por herencia, se transmiten de padres a hijos, son ya permanentes, y han sido causa de que los hombres se dividan en grupos diversos, que se llaman razas".⁶²⁵

Orientato in un'ottica evolutivista, per Ascarza la purezza "razziale" è indice di primitività ed è propria solo delle popolazioni selvagge, che hanno vissuto isolate, mantenendo i loro caratteri "primitivos"; la mescolanza invece sembra attivare meccanismi evolutivi positivi, tanto che le altre popolazioni, "y especialmente en los pueblos más civilizados, la mezcla de razas distintas es mayor, más intensa".⁶²⁶

Nella descrizione delle immagini fotografiche, che fungono da referenti iconografici delle diverse razze, l'autore fa uso di elementi quali l'angolo facciale o l'ampiezza del cranio, senza esplicitarne il valore euristico che hanno assunto negli ultimi due secoli. Così la razza bianca (fig. 1) ha il "cráneo desarrollado; ángulo facial, de unos 85 grados; frente alta y espaciosa".⁶²⁷ Ma le accentuazioni maggiori vengono introdotte nella descrizione delle immagini rappresentative dalla "razza" africana. Ecco come viene commentata la figura 7: "Tipo de raza negra del Congo [...] mandíbulas prominentes, que no se advierte bien en esto ejemplo que está presentado de frente; [...] cráneo pequeño, ángulo facial de 70° a 77°".⁶²⁸ Subito dopo altre fotografie relative alle "razze" africane permettono di mostrare anche gli aspetti che non emergevano con evidenza dalla prima, sia quelli morfologici (fig. 8), sia un riferimento ad una semplicità primitiva che emergerebbe dalla particolare espressione del volto (fig. 9):

"8° Otro tipo de la raza negra, también del África, es habitante del Camerón, y en él se ve mejor el alargamiento de las mandíbulas que dan un ángulo facial y un cráneo de magnitud menor que las demás razas.

9° Otro ejemplo de la raza negra de las tribus salvajes, que habitan algunas selvas o bosques de Gabón en África. Es un negro que vive alegre, a juzgar por su semblante, que también adorna su cabeza y que, probablemente, carece de las preocupaciones que produce la civilización".⁶²⁹

Un'altra tavola delle "razze" interessante si trova nel volume di Izquierdo del 1935. Qui le immagini non sono della stessa tipologia e l'autore per quanto riguarda la "razza" bianca introduce un'immagine tratta dalla statuaria greca; così ne spiega la ragione: i tipi bianchi fin dall'epoca preistorica si sono mescolati varie volte, per cui sarebbe difficile scegliere attualmente quello più rappresentativo; tutto ciò ha spinto l'autore "a elegir como representante al tipo helénico, es decir a aquel en que la raza llegó al máximo esplendor de su belleza física y al más juvenil y brillante

⁶²⁵Ivi, p. 5.

⁶²⁶Ivi, p. 10.

⁶²⁷Ivi, p. 18.

⁶²⁸Ivi, p. 19.

⁶²⁹Ivi, pp. 19-20.

desarrollo de sus facultades intelectuales”.⁶³⁰

In un volume dello stesso anno e autore troviamo altre immagini in cui i soggetti rappresentati sono visti attraverso la lente della “tipizzazione razziale”; ad esempio la *figura 77: Tipo negro del Africa central*, occasione per parlare del cannibalismo: “los bambalas [...] practican el canibalismo. Los enemigos muertos en la guerra, los hombres perdido en la selva, los de la propia tribu que mueren a consecuencia de accidentes, los esclavos, etc., proporcionan el nyam (carne humana comestible). Por eso, los pueblos antropófagos del África se designan con el nombre general de Nyam – Nyam”.⁶³¹



Izquierdo 1, 1935

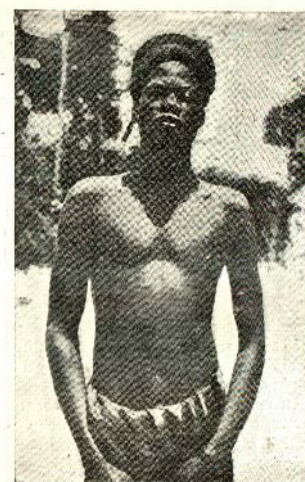


Fig. 77.—Tipo negro del África Central.—Este grabado representa un indígena de Bambala, tribu situada a orillas del Kwilu, afluente del Congo. Los bambalas son de talla elevada y hermosa constitución; su color es muy oscuro y el pelo completamente negro. Pertenecen al grupo bantú y practican el canibalismo. Los enemigos muertos en la guerra, los hombres perdidos en la selva, los de la propia tribu que mueren a consecuencia de accidentes, los esclavos, etc., proporcionan el nyam (carne humana comestible). Por eso los pueblos antropófagos del África se designan con el nombre general de Nyam-Nyam. Su clima es casi siempre el grado 16 de latitud Norte y Sur.

Izquierdo 2, 1935

Dopo la vittoria del Franchismo il tema della “razza” rimase tra quelli acquisiti della geografia scolastica e lente privilegiata per guardare alle popolazioni degli altri continenti: l'affermazione trova conferma nella vignetta scolastica inclusa da Torres nella sezione grammaticale del suo volume in cui un insegnante illustra ai suoi allievi proprio un cartellone murale con i busti delle “razze”. La qualità della rappresentazione non muta significativamente in questi anni; si possono però incontrare accentuazioni particolarmente volgari come quelle narrate dallo stesso Torres nel 1946 con l'immagine greve e grottesca degli antropofagi che turbano il sonno a Miguelito, un bambino della classe, e che l'insegnante poi rassicura affermando che nel possedimento africano della Spagna sembra non siano presenti.

630 Juan Izquierdo Croselles, Joaquín Izquierdo Croselles (coaut.), *Compendio de geografía universal*, 1º año de bachillerato, Granada, Urania, 1935.

631 Juan Izquierdo Croselles, Joaquín Izquierdo Croselles (coaut.), *Compendio de geografía universal*, Granada, Urania, 1935, p. 71.



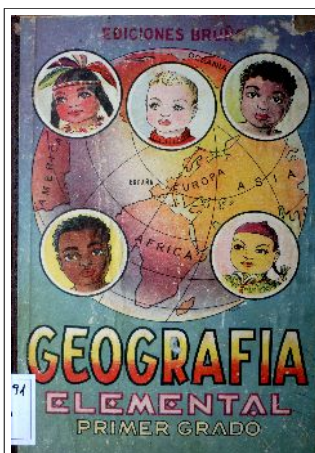
Torres, 1942⁶³²



Torres, 1946⁶³³



Al di là di questi esempi particolarmente significativi, la normale comunicazione diviene meno fotografica e più disegnata, ingentilita, schematizzata. Fioriscono le rappresentazioni di planisferi e mappamondi con gli inserti iconografici delle diverse razze, i bianchi sempre in alto, davanti o al centro.



1954 Geografía⁶³⁴



1949 Edelvives⁶³⁵



1953 Geografía, primer grado⁶³⁶

1954 Geografía elemental 2º grado⁶³⁸



1960 Geografía, 2º grado⁶³⁷

1964 Algora⁶³⁹

Ormai negli anni Sessanta la rappresentazione sopravvive come una preliminare schematizzazione ineliminabile nella trattazione delle varietà somatiche dell'umanità; essa continua ad alludere alla disegualianza di civilizzazione e di facoltà tra le diverse tipologie di uomini, anche se in maniera sempre più velata e implicita. Solo l'effetto ritardato e lento della lotta dei neri americani per la parità dei diritti e del raggiungimento dell'indipendenza dei paesi africani poterono lentamente fare sparire dai testi scolastici questo emblema del mondo gerarchizzato dall'imperialismo europeo.

632Torres, *Enciclopedia...*, cit. p. 11.

633Torres, *Alrededor...*, cit. pp. 88 e 89.

634Geografía elemental. Primer grado, Madrid, Bruño, 1954, copertina.

635Edelvives, *Enciclopedia escolar. Grado preparatorio*, Zaragoza, Luis Vives, 1949.

636Geografía. Primer grado, ed. L. Vives, Zaragoza, 1953, p. 18.

637Geografía, 2º grado, ed. Vives, Zaragoza, 1960, p. 21.

638Geografía elemental. Segundo grado, Madrid, Bruño, 1954, p. 17.

639Julio Algora, *Nueva enciclopedia escolar H.S.R.*, Grado tercero, Hijos de Santiago Rodriguez, Burgos, 1964, p. 508.

Sec. 8ª - LAS RAZAS HUMANAS

No todos los habitantes de la Tierra tienen la piel del mismo color.

Se consideran cinco razas principales: blanca, amarilla, negra, cobriza y malaya.



Blanca
(que es la nuestra)



Amarilla
(la de los chinos)



Negra
(la de los africanos)



Malaya
(la de Oceanía)



Cobriza
(la de los pieles rojas)

— 78 —

1963 Pla Dalmau⁶⁴⁰

640 Charles Pla – Dalmau, *Enciclopedia escolar "estudio"*, libro colorado para iniciación elemental, Dalmau Pla, Gerona-Madrid, 1963 (5 ed.)

3.3. I libri di testo unici per la scuola elementare fascista

Il regime fascista con la legge n. 5 del 7 gennaio 1929 istituì il Testo unico di Stato per le cinque classi della scuola elementare. Si trattò di una vera rivoluzione nella disciplina dei libri di testo che, in Italia, era sempre rimasta oggetto di libera concorrenza degli autori e degli editori e di libera scelta degli autori. È vero che in più occasioni era stata ventilata da parte di ministri come Baccelli l'opportunità di procedere all'istituzione di “testi governativi, unici in tutte le scuole”, ma poi non se ne era fatto nulla, mentre la proliferazione di produzioni di qualità molto diversificata era stata oggetto di discussione ma l'intervento si era limitato all'esame da parte di commissioni governative che quindi non cancellavano la pluralità dei testi adottabili ma la limitavano solamente.⁶⁴¹

La scelta del fascismo, che indubbiamente ebbe molteplici valenze tra cui quella di ordinare dall'alto secondo modalità corporativiste un settore editoriale in cui vigeva una concorrenza disordinata e quello di calmierare e controllare il prezzo dei volumi in una fase di espansione della frequenza scolastica, ebbe però come prioritario obiettivo quello di regolare e imporre dall'alto e in maniera unitaria in tutto il territorio nazionale i contenuti didattici e ideologici dell'insegnamento elementare. I processi di trasformazione zelante delle offerte didattiche in direzione filofascista che si erano avviate a partire dal 1925 – cioè dalla trasformazione del governo fascista in regime – non erano ritenuti sufficienti ad assicurare il controllo totalitario della didattica mentre la trasformazione dei programmi – che pure seguì nel corso degli anni Trenta, non era ritenuta capace di innestare i processi di trasformazione della didattica in senso militante che invece il testo unico sembrava garantire.

Così tra il 1929 e il 1930 furono selezionati numerosi autori dei primi manuali che sarebbero divenuti attivi dall'ottobre 1930. Senza entrare troppo nei dettagli dell'operazione, si ricorda qui solamente che i volumi erano uno per classe in prima e seconda classe, mentre divenivano due (lettura e sussidiario delle materie) dalla terza alla quinta classe. Furono più volte riscritti, anche se non a cadenze fisse, sia per sostituire quelli giudicati meno validi, sia per aggiornarli con gli avvenimenti più importanti – tra cui la guerra di conquista dell'Etiopia. In generale possiamo ancora sottolineare con le parole di Davide Montino come “il testo unico fu un potente mezzo di socializzazione e di educazione politica, prima ancora che uno strumento didattico”.⁶⁴²

Ai fini della ricerca presente, analizzare i “contenuti coloniali” delle diverse edizioni dei testi unici diviene particolarmente importante perché permette di seguire nel tempo, in relazione alle diverse classi scolastiche e alle diverse materie, le scelte pedagogiche di regime: si ha cioè la possibilità di raccogliere dati articolati per anno, per grado scolastico e per materia relativamente a ciò che i pedagogisti selezionati dal regime giudicarono utile insegnare e comunicare in merito al tema coloniale. È indubbio che, poiché il tema era ad alto valore politico, la sua presenza fu immancabile; era cioè ritenuto indispensabile, nell'educazione dell' “italiano nuovo”, che fosse presente una coscienza e una conoscenza coloniale. Nella realizzazione di questa esigenza si vedrà però che non emerse una coordinazione tra i vari interventi, se non a partire dalla guerra di conquista dell'Etiopia, frutto però di una spontanea uniformazione per effetto della pervasività dei

⁶⁴¹Prendo la citazione di Baccelli e rimando per un'agile trattazione a Davide Montino, *Testo unico di Stato*, in Gianluca Gabrielli e Davide Montino (a cura di), *La scuola fascista. Istituzioni, parole d'ordine, luoghi dell'immaginario*, Verona, Ombre corte, 2009, pp. 163-169. Sul percorso normativo: Anna Ascenzi, Roberto Sani, *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, Alfabetica, 2009. Per l'operato della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo istituita da Giuseppe Lombardo Radice, vedi: Anna Ascenzi, Roberto Sani, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*, Milano, Vita & Pensiero, 2005. Altri spunti e la rassegna della normativa nel volume (e nel saggio che l'accompagna) Anna Ascenzi e Roberto Sani, (a cura di) *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine delle Seconda guerra mondiale*, Macerata, Alfabetica, 2009. Per il percorso, diverso, verso un “diario unico di Stato”, che qui non prenderemo in considerazione, vedi: Juri Meda, *La politica quotidiana. L'utilizzo propagandistico del diario scolastico nella scuola fascista*, “History of Education & Children's Literature”, 1, 2006, pp. 287-316.

⁶⁴²Davide Montino, *Testo unico di Stato*, cit, p. 166.

temi della propaganda e non certo per un progetto esplicito e dichiarato.⁶⁴³

Nella rassegna delle pagine dedicate al tema si procederà secondo un criterio cronologico e in subordine secondo la tipologia della materia e il livello della classe. Approssimativamente si sono suddivisi quindi i paragrafi come segue:

- i primi testi, cioè quelli pubblicati fin dal 1930, suddivisi in *Lecture* e *Sussidiari* delle materie;
- i testi per le scuole italiane all'estero;
- le nuove edizioni prima della conquista dell'Etiopia;
- le integrazioni dopo la conquista dell'Etiopia;
- i testi imperiali, cioè quelli pubblicati ex novo dopo la conquista;
- i testi della seconda guerra mondiale, cioè pubblicati in corrispondenza e dopo l'entrata in guerra dell'Italia nel 1940.

3.3.1. I primi testi: le lecture

Le colonie non costituiscono ancora in questo momento un tema privilegiato dell'immaginario fascista. Così nelle lecture per i bambini delle prime classi il tema è trattato in modo occasionale, Ornella Quercia Tanzarella “usa” un “piccolo selvaggio” per un apologo sull'ingenuità delle marachelle infantili, Angiolo Silvio Novaro dà la parola ad un nonno che, nell'Ottocento, se la prende con l'Italia imbellè delle “mani nette” e a un piccolo imprenditore colonizzatore della Libia (che in quegli anni è la colonia all'ordine del giorno, oggetto di “riconquista”). Una trattazione molto più articolata è in Roberto Forges Davanzati che intesse di numerosi riferimenti coloniali al passato e al presente la vita quotidiana del bambino protagonista del suo racconto romano.

Dina Bucciarelli Belardinelli, *Il libro per la prima classe*, Roma, la Libreria dello Stato, 1930, 1932.

Nulla.

Ornella Quercia Tanzarella, *Il libro della II classe. Lecture*, Roma, la Libreria dello Stato, 1930

Nelle lecture di seconda compilate da Quercia Tanzarella leggiamo un solo testo a sfondo coloniale, l'apologo *Le bugie si scoprono da sé*, nel quale l'autore di una marachella, un “piccolo selvaggio”, viene scoperto a causa dell'ingenuità infantile cui si cumula l'ottusità “razziale”. Un missionario tiene una lezione di religione “a un gruppo di piccoli selvaggi”. Di fronte al furto di una focaccia il missionario escogita un semplice stratagemma per scoprire qual è il piccolo indigeno colpevole e così, ingenuamente, parlando con i verbi all'infinito, uno dei ragazzi si tradisce rivelando dettagli che solo il piccolo ladro può conoscere. L'apologo è generico, dal testo non si capisce se si tratta di un possesso coloniale italiano o di un altro luogo africano in cui sia presente una missione religiosa. L'illustrazione di Mario Pompei fuga però ogni dubbio: il piccolo africano è vestito con il fez rosso e la divisa bianca da piccolo àscari, da cui si comprende che l'ambientazione è quella eritrea.⁶⁴⁴

Grazia Deledda, *Il libro della 3 classe elementare: Lecture, religione, storia, geografia, aritmetica*, (ill. Pio Pullini), La Libreria dello Stato, 1930.

Nulla. Tutto il racconto si sviluppa all'interno alla vita scolastica del paese.

643Sui contenuti dei Testi unici di Stato vedi: Mariella Colin, *Les livres de lecture italiens pour l'école primaire sous le fascisme (1923-1943)*, “Histoire d'éducation, 127, juillet-septembre 2010; Marcella Bacigalupi, Piero Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986; Giovanni Biondi e Flora Imperciadori, *Voi siete la primavera d'Italia. Ideologia fascista nel mondo della scuola (1925-1943)*, Torino, Paravia, 1982; Mariella Colin, *I bambini di Mussolini. Letteratura, libri, lecture per l'infanzia sotto il fascismo*, Brescia, La scuola, 2012.

644Ornella Quercia Tanzarella, *Il libro della II classe. Lecture*, Roma, la Libreria dello Stato, 1930, p. 117-118.

Angiolo Silvio Novaro, *Il libro della 4. classe elementare: letture, 1930.*⁶⁴⁵

Novaro non dedica alcun brano direttamente alle colonie, ma due testi parlano di esse in modo diretto e significativo.

In *Ritratto e avventure di mio nonno capitano di lungo corso* si legge un passaggio in cui il nonno sbuffa di generosa impazienza (la scenetta è collocata negli anni Ottanta dell'Ottocento, in una parziale anacronismo della narrazione) per il ritardo italiano nell'impegno coloniale, aprendo una polemica tipicamente fascista verso la classe politica liberale:

“Sì, l'Italia s'è fatta, ma gli italiani sono ancora da fare. Noi viviamo giorno per giorno chiacchierando e fastidendoci e leticandoci per cose futili e meschine. Intanto gli altri si muovono. L'Inghilterra dopo il '78 ha avuto Cipro, la Francia nell' '81 s'è presa Tunisi, la Germania si sta creando nell'Africa occidentale un impero coloniale. - E noi?”⁶⁴⁶

In *Pionieri. I quattro viaggiatori* l'ambientazione è su una nave che da Genova sta navigando per l'America; quattro viaggiatori si raccontano le ragioni del viaggio e le loro storie individuali. C'è l'imprenditore che ha organizzato la vendita di prodotti tessili italiani nelle Americhe e avviato la stessa produzione in loco; c'è un insegnante che per conto della Dante Alighieri va a tener desta l'italianità dei migranti attraverso la lingua; il terzo è un aviatore che mostra “l'ardimento italiano” in tutto il mondo; infine c'è il titolare di una concessione agricola in Libia che dopo una giovinezza molto agitata (anarchico, carcerato, poi lavoratore manuale e convertito all'impegno imprenditoriale patriottico sul Rio della Plata da un frate missionario) investe nella colonia i propri risparmi:

“Ho chiesto una concessione in Libia, vi ho portato coloni italiani; ho investito i miei migliori capitali in quella terra riarsa, che pareva negata ad ogni cultura; ho scavato dei pozzi profondi, vi ho installato macchine per l'irrigazione, e comincio a ricavarne i primi frutti. Guardando questa terra che sto ravvivando, penso talvolta ai Romani nostri padri che la possedevano e la tenevano in gran pregio, e ne provo un gran senso di orgoglio. Sì, la fatica è dura, ma il premio sarà certo adeguato. Noi faremo sorgere laggiù villaggi interamente italiani. Fonderemo prosperose fattorie. Quella colonia sarà presto una regione non meno ricca dell'altre della più grande Italia”.⁶⁴⁷

Gli italiani quindi vengono presentati come coloro che con la loro azione danno la vita a terre africane sostanzialmente morte: “questa terra che sto ravvivando”, dice l'imprenditore in Libia, ed è convinto di ripercorrere le orme degli antichi romani in questa nuova vivificazione di un continente che “pareva negat[o] ad ogni cultura” agricola. Un continente che non appare abitato (“vi ho portato coloni italiani”). E' un uomo della nuova Italia fascista, di fede ardente, mal indirizzata in gioventù ma poi convertita alla giusta causa patriottica da un missionario; lo fa per orgoglio nazionale e per un tornaconto economico che arriverà in futuro, in virtù del lavoro costante.

Roberto Forges Davanzati, *Il Balilla Vittorio. Il libro della 5. classe elementare, Roma, la Libreria dello Stato, 1930.*

Il Balilla Vittorio è il racconto di Roberto Forges Davanzati⁶⁴⁸ che venne adottato come libro unico di lettura per la quinta classe dal 1930 fino al 1935 (per le classi maschili e femminili), e poi solo per quelle maschili fino al 1938-39. Dal 1936-37 venne aggiunto un capitolo per aggiornarlo sulla base delle nuove conquiste maturate in Etiopia.

La narrazione segue le vicende di Vittorio, un bambino che vive in campagna nei dintorni di Bolsena. Un'offerta di lavoro per il padre in occasione delle bonifiche pontine fa sì che tutta la famiglia si trasferisca a Roma e il racconto si snoda lungo l'anno scolastico di Vittorio in una scuola

645Angiolo Silvio Novaro, *Il libro della IV classe elementare. Letture*, Roma, la Libreria dello Stato, 1930.

646Ivi, p. 110.

647 Ivi, p. 151-159.

648Su di lui cfr. *Forges Davanzati, Roberto*, di Silvana Casmirri, Dizionario Biografico degli Italiani - Volume 48 (1997).

della capitale, un anno di formazione e di crescita anche etico politica del giovane studente e balilla. Nella versione iniziale, prima dell'aggiornamento relativo alla guerra d'Etiopia, le colonie compaiono già in più punti. La prima volta troviamo la celebrazione del busto di un giovane che campeggia in cima alla prima rampa di scale all'ingresso della scuola romana, tra i ritratti del re e del duce. Si tratta di Riccardo Grazioli, un ufficiale morto a Homs nel 1911 nel corso della guerra di conquista della Tripolitania. La sua celebrazione avviene attraverso la lettura della motivazione della medaglia d'oro da parte di uno scolaro meritevole che “è passato sempre senza esami”.⁶⁴⁹

L'occasione successiva per introdurre il discorso sulle colonie scaturisce dalla scarsa consapevolezza geografica di Vittorio nel raccontare a casa un ricordo del maestro sull'occupazione di Innsbruck al termine della prima guerra mondiale. Il padre allora fa cercare la località sull'atlante e poi mostra altre località collegate dal filo narrativo delle esplorazioni dei principi della famiglia reale: Il Karakorum del Duca di Spoleto, le regioni polari del Duca degli Abruzzi. Accanto ad esse, mostra la Somalia, “la nostra colonia più lontana”, in cui il duca degli Abruzzi “fa il colono”, e il Fezzan, ove il duca delle Puglie ha recentemente comandato i meharisti nella marcia di conquista del territorio. A corredo due immagini Alinari: la prima, didascalizzata come “Il Duca delle Puglie con il suo 'mehara””, mostra il duca a figura intera in primo piano e dietro di lui un combattente delle truppe coloniali libiche e il suo dromedario; nell'altra, didascalizzata come “Il Duca degli Abruzzi in Somalia”, il duca compare con il fucile in mano e con ai piedi una gazzella uccisa, presumibile bottino di caccia.

Interessante notare che tre temi: esplorazioni, grande guerra e famiglia reale, confluiscono sulla recentissima attualità coloniale in Libia e in Somalia: il volume è del 1930 (in classe dal mese di ottobre) e la conquista del Fezzan è avvenuta tra il dicembre 1929 e il gennaio 1930. L'autore conclude con la riflessione: “Vittorio viaggiò davvero, quella sera, attraverso i fogli dell'atlante, e gli parve che i luoghi indicatigli dal padre dovessero rimanergli meglio nella memoria, ora che li collegava con imprese del suo tempo”.⁶⁵⁰ Nelle immagini viene sottolineato il ruolo di comando militare degli italiani sulle popolazioni africane (il mehari) e, con la caccia grossa, il ruolo, reale e simbolico, dell'Africa e delle sue creature come preda a disposizione dei colonizzatori.

L'Africa compare anche in altri punti del volume, in brevi richiami significativi. Il suo fascino avventuroso emerge dopo una visita ad una grande nave, talmente suggestiva che Vittorio la sera si corica seguendo “non si sa quale viaggio verso l'Africa a bordo d'uno dei velieri osservati la mattina, e s'addormentò immaginando non si sa quali combattimenti con pirati”.⁶⁵¹ Questo fascino, unito alla seduzione militare, emerge anche in occasione della festa dello Statuto, quando sfilano anche i Savari della Tripolitania e un bambino, nei giorni successivi, li sceglie per la rappresentazione: il disegno “più bello di tutti quello dei Savari galoppanti con i mantelli al vento, che è piaciuto tanto al maestro”.⁶⁵²

La presenza delle colonie come parte integrante della rete di riferimenti patriottici delle biografie fasciste, riappare nella descrizione delle vicende di un amico del padre, che dapprima fu compagno d'armi nella guerra mondiale, poi seguì D'Annunzio a Ronchi e a Fiume, e che nel presente viene indicato come residente in Somalia, in procinto di iniziare un lungo viaggio per l'Eritrea.⁶⁵³

Poco dopo troviamo, nel corso di una passeggiata in città, l'obelisco ai caduti di Dogali, occasione per il maestro di raccontare la prima guerra coloniale e per unire, nel ricordo, “tutti i caduti per la potenza d'Italia a cominciare da questi primi”. Il brano è corredato dalla foto e la fermata si conclude con richiamo al “present'arm” della centuria di scolari.⁶⁵⁴ Su Dogali, nell'appendice, si

649Roberto Forges Davanzati, *Il Balilla Vittorio. Il libro della 5. classe elementare*, Roma, la Libreria dello Stato, 1930, pp. 70-71.

650Ivi, p. 123. Sull'uso delle mappe come pratica didattica geopolitica finalizzata ad un'educazione imperialista, vedi A. Gibelli, *Il popolo bambino*, cit., pp. 299-301.

651Ivi, p. 218.

652Ivi, p. 290, 293.

653Ivi, p. 274.

654Ivi, p. 278.

trovano altre informazioni presentate come documentazione oggettiva: le forze di ras Alula erano venti volte superiori a quelle dei “nostri”, che resistettero “tutta la giornata cadendo sul posto”. Ras Alula, per le perdite subite, “non osò continuare le operazioni contro Massaua”.⁶⁵⁵

Infine le colonie ricompaiono nel vivo della lezione, durante la lettura dell'ultimo “diario” dell'anno, cioè il testo di cronaca che i bambini compongono e poi leggono ai compagni. È l'allievo Tronti che ha approfittato della conoscenza, avvenuta nei giorni precedenti, di alcuni avanguardisti e piccole italiane provenienti dall'Eritrea, (bianchi ovviamente, nel contesto non è necessaria alcuna precisazione) che sono venuti a visitare Roma per la prima volta. Sono figli di coloni e Tronti racconta la storia commovente e drammatica di uno di loro, sullo stile di *Cuore*. È la storia del caposquadra Adolfo Vincenti, orfano di genitori e a Roma con la sorella più piccola. Il nonno morto ad Adua; il padre dapprima ferito sul Piave e poi caduto in Tripolitania come tenente colonnello di un battaglione di ascari Eritrei. La moglie non rese alla notizia, mentre “il fedele ascario che era stato fino all'ultimo con il colonnello, si presentò a casa e disse:- Io stare con i figlioli, come ha detto colonnello”. Così il ragazzo viene aiutato da un industriale amico del padre, scopre la grandezza e la bellezza dell'Italia “ma ritorna in Eritrea, perché anche l'Eritrea è Italia”. Il racconto è l'occasione anche per il maestro, che dichiara di aver appositamente tenuto la lettura di questo diario per ultimo, a commiato dell'anno scolastico, di prendere la parola sul tema e di ricordare le “nostre colonie, in questa scuola che porta il nome di un giovane caduto nella guerra libica”, sottolineandone la valenza patriottica (e didattica).

“Oggi Tripoli è una delle più belle città del Mediterraneo; nella Tripolitania e nella Cirenaica vaste terre sono rese fertili dall'opera di nostri coloni, agricoltori e soldati, buoni alla vanga e, quando occorra, al moschetto. Oggi l'Eritrea e la Somalia sono anch'esse assettate e fecondate da lavori di pace. Amare e vivere la vita delle colonie nostre è amare l'Italia [...] l'Italia mediterranea e oceanica; amare l'Italia in tutti gli italiani che, esploratori, soldati, agricoltori, hanno dato la vita per le regioni dell'Africa divenute nostre”.⁶⁵⁶

In definitiva, abbiamo visto come la storia delle colonie costituisca una delle dimensioni nazionali che incorniciano la vita scolastica e la vita cittadina della nuova Italia, dall'ingresso a scuola con il busto dedicato al martire del 1911 all'obelisco cittadino dedicato ai caduti di Dogali. Un altro “martire”, il padre dell'avanguardista italiano proveniente dall'Eritrea, è caduto nella conquista fascista dell'entroterra libico che viene ricordata anche con il riferimento alla recentissima occupazione del Fezzan. Il diario del ragazzo e l'intervento successivo del maestro suggeriscono indirettamente agli insegnanti, che avrebbero usato il volume, due modelli didattici cui ispirarsi per trattare in classe questo tema. Ovviamente l'Africa e gli africani trovano posto solo marginalmente e in maniera subordinata: l'ascario è degno di comparire come personaggio perché “fedele” e generoso tanto da legare e subordinare il proprio destino al figlio del proprio colonnello italiano. Altri personaggi umani africani non ne troviamo, se non nella foto del Duca delle Puglie, un meharista sullo sfondo. Compare invece un esempio di quella natura del territorio che “è Italia”, come afferma l'avanguardista eritreo: il corpo di una gazzella uccisa, ai piedi del Duca degli Abruzzi.

3.3.2. I primi testi: i sussidiari delle materie (Storia e Geografia)

In Storia è significativa l'apertura, già in terza classe, con un breve testo, molto chiaro, sul senso delle colonie: sfruttamento e differenza di civiltà. Seguono sguardi edulcorati proiettati sul passato di sconfitte ed esaltati sulla galleria degli eroismi, ripetuti in quinta classe quando, come prescrivono i programmi, si riprende lo stesso periodo storico. L'altra faccia degli eroismi italiani sta nella barbarie degli avversari, che emerge da un gap di civiltà ben spiegato nelle pagine della Geografia antropica, con la suddivisione dell'umanità in “razze” (e ribadito dalle prime pagine di Storia di quarta, in cui – evolucionisticamente - le popolazioni italiche primitive sono assimilate alle popolazioni indigene attuali dell'Australia.

655Ivi, p. 387.

656Ivi, p. 295. Il riferimento all'Italia oceanica è rivolto agli italiani emigranti.

Il Libro della terza classe elementare, Roma, la Libreria dello Stato, 1931

Nell'ambito della prima trattazione storica, quella relativa alla terza classe, che prevede la “storia patriottica”, cioè “racconti, bene ordinati, di storia italiana, dal 1848 al 1918”⁶⁵⁷, la sezione che tratta le colonie compilata da Ottorino Bertolini apre in maniera semplice e didascalica, spiegando in forma piana cosa sono i possedimenti oltremare e come la loro esistenza sia collegata allo sfruttamento economico e alla differenza di civiltà tra i bianchi e le altre popolazioni del mondo.

“Che cosa sono le *colonie*? In Africa, nell'Asia, nelle Americhe vi sono grandi estensioni di terre, ricche di prodotti naturali, ma abitate da popolazioni indigene ancora barbare e selvagge, che non le sanno sfruttare. I popoli bianchi invece, grazie alla loro civiltà, conoscono il valore di quei prodotti, e ne usano per dare maggior valore alle industrie ed ai commerci dei propri paesi, di cui accrescono così la prosperità e la potenza. È quindi ben naturale che i popoli bianchi si siano adoperati ad occupare quelle terre, per trarne i prodotti tanto necessari al benessere della loro patria, e per recare agli indigeni la luce ed i benefici di una civiltà superiore”⁶⁵⁸.

Così nella trattazione cronologica che segue viene sottolineato il suolo povero dell'Italia come presupposto, fin dalla fine dell'Ottocento, che spinse a cercare di disporre dei prodotti naturali presenti nelle colonie per le proprie industrie e i commerci.

La narrazione delle vicende della prima guerra d'Africa patisce un certo imbarazzo dovuto alle difficoltà a scrivere esplicitamente della sconfitta militare. Viene segnalato l'eroismo dei militari italiani che addirittura si trasforma in un vero olocausto consapevole, ma in definitiva sembra che la battaglia di Adua sia quasi stata una vittoria italiana (“Menelik [...] tornò sui suoi passi”). Ecco il testo:

“Il 1° marzo 1896 il nostro piccolo esercito coloniale – i soldati italiani erano poco più di 10.000 – assalì audacemente presso Adua i centomila guerrieri di Menelik: uno contro dieci. Dopo lunghe ore di battaglia in cui inflissero al nemico gravissime perdite, i soldati italiani, sopraffatti dal numero, dovettero ripiegare. Gli stessi Abissini esaltarono nelle canzoni di guerra il loro eroismo sfortunato, e Menelik non osò inseguirli, anzi tornò su i suoi passi. Dall'Italia accorsero rinforzi, e la Colonia Eritrea rimase possedimento italiano”⁶⁵⁹.

Gli africani del Corno d'Africa emergono indirettamente dai riferimenti indiretti e dalle aggettivazioni usate come un popolo votato alla guerra e dai modi primordiali. Così “alla nostra conquista si opposero con accanimento le bellicose tribù indigene”⁶⁶⁰; da una parte le “orde di abissini assalirono [...]”, mentre dall'altra “i nostri soldati attesero a piè fermo l'urto di quei demoni urlanti”⁶⁶¹; la contrapposizione è tra le orde demoniache e il sacrificio consapevole di uomini eroici: “Ad Amba Alagi affrontò quelle orde il maggiore Toselli con un solo battaglione, e si sacrificò con tutti i suoi soldati”⁶⁶².

Proseguendo nella trattazione cronologica, si passa al paragrafo dedicato alla Libia, introdotto dalla famosa metafora dell'Italia vista come “ponte” che dall'Europa si protende verso l'Africa:

“Guardate su la carta geografica la nostra Italia: non sembra un ponte gigantesco lanciato nel Mare Mediterraneo verso l'Africa?”⁶⁶³

La giustificazione che viene fornita dell'invasione della Libia segue i criteri della geopolitica, che ovviamente si aggiunge e non sostituisce le motivazioni generali dell'espansionismo coloniale già presentate in precedenza nello stesso volume, una decisione presa per evitare di ritrovarsi in pericolo, quasi di autotutela:

⁶⁵⁷Programmi di studio e prescrizioni didattiche per le scuole elementari, RD 1 ottobre 1923, n. 2185.

⁶⁵⁸*Il Libro della terza classe elementare*, la Libreria dello Stato, Roma, 1931 (*Storia* compilata da Ottorino Bertolini), pp. 283-284

⁶⁵⁹Ivi p. 285.

⁶⁶⁰Ivi p. 284.

⁶⁶¹Ivi p. 285.

⁶⁶²Ivi p. 285.

⁶⁶³Ivi p. 287. Sulla metafora del ponte (o molo), vedi paragrafo 5.3.12 di questa tesi.

“Se anche la Libia fosse caduta sotto il dominio di un'altra potenza europea, l'Italia si sarebbe trovata come prigioniera nel Mediterraneo, con suo gravissimo pericolo”⁶⁶⁴

La narrazione delle fasi della guerra si trasforma in una sequenza di audacie militari: “rifulse l'eroismo dei nostri marinai”, “arditissimo sbarco”, “penetrarono audacemente”, “i nostri marinai, impavidi nel terribile pericolo, condussero abilmente”; i nemici sono “sgomin[ati] alla baionetta” e “messi in rotta”⁶⁶⁵.

Infine, passando alla finestra finale aperta sul presente, viene mostrata una prodigiosa attività dovuta all'intervento diretto di Mussolini, intesa a consolidare il possedimento della Libia, a favorirvi l'insediamento di coloni e a incentivare l'attività produttiva in Eritrea e Somalia.

Il libro della IV elementare, Roma, La Libreria dello Stato, 1930 (Storia: Roberto Paribeni, Geografia: Luigi De Marchi)

Nella sezione di storia, che inizia la narrazione cronologica dalla preistoria, l'autore Roberto Paribeni fa ricorso al paragone di matrice evoluzionistica tra i popoli primitivi contemporanei e i popoli dell'antichità preistorica:

“vi porto con me in un lungo viaggio. Andiamo col pensiero in certe foreste dell'Australia appena visitate da qualche uomo bianco. Là vivono dei selvaggi; non hanno case né capanne; girano per procurarsi il cibo: frutta e radici o qualche animale che riescono ad uccidere. Dove la notte li coglie, si stendono a terra e dormono; hanno per vestiti pelli di animali, per armi bastoni e pietre. Quei poveri selvaggi rimasti isolati vivono ancora così; ma molti, molti secoli fa tutti gli uomini hanno vissuto così, anche qui in questa nostra Italia, ora così bella di magnifiche città, di strade, di ferrovie, di campi coltivati.”⁶⁶⁶

Si tratta di un passo importante, perché ribadisce che esiste una gerarchia evolutiva tra i diversi popoli, ribadisce che l'Italia è una nazione tra le più evolute e fornisce soprattutto la premessa per considerare la conquista coloniale come un diritto che scaturisce dalla superiorità evolutiva e un'esperienza positiva per quei popoli che in questo modo sono strappati al loro isolamento primitivo.

Nella sezione di Geografia dovuta ad Emilio De Marchi si parla di colonie nel paragrafo intitolato *I possedimenti italiani fuori d'Italia*. La decisione della conquista dell'Eritrea viene collegata all'apertura del canale di Suez e all'opportunità commerciale di avere una base sul Mar Rosso. Stessa motivazione per la Somalia che viene segnalata come “esplorata da arditi viaggiatori italiani”. Ma la colonia definita come “più grande e più importante” è anche qui la Libia “perché è nel Mar Mediterraneo e più vicino a noi”⁶⁶⁷.

Nei singoli paragrafi dedicati ad ogni colonia si conferma la gerarchia appena espressa: nove pagine dedicate alla Libia, tre pagine all'Eritrea e alla Somalia, due e mezza alle isole del Dodecaneso.

Dell'Eritrea viene segnalata la scarsa popolazione rispetto all'Italia, del suo paesaggio sono sottolineate le forme strane (“fra monti dalla forma strana, a cima tronca, detti ambe”), mentre degli aspetti antropici viene segnalata la positiva evoluzione per l'intervento italiano (“Massaua, il cui abitato è diventato, dopo l'occupazione italiana, una bella cittadina”). La popolazione autoctona è presentata come particolarmente fedele ai colonizzatori (“L'Eritrea è abitata da un popolo, che ci è molto fedele, e fornisce all'Italia soldati coloniali molto valorosi, gli *ascari*”) mentre dei coloni italiani viene mostrato il dinamismo e lo spirito di iniziativa: “una pianura, ove da qualche anno coraggiosi italiani hanno intrapreso la coltivazione del cotone”, e anche “con l'opera dei coloni italiani l'agricoltura e l'allevamento vanno sviluppandosi”.

664Ivi, 287-288.

665Ivi, 288-289.

666*Il libro della IV elementare*, Roma, la Libreria dello Stato, 1930 (Storia: Roberto Paribeni, Geografia: Luigi De Marchi), p. 60.

667Ivi, p. 261.

Anche per la Somalia viene presentata subito la scarsità di popolazione accanto alla scarsa evoluzione: “questa popolazione è ancora primitiva”. L'azienda agricola del Duca degli Abruzzi è indicata come esempio per il settore agricolo, mentre l'allevamento sarebbe potenzialmente sviluppabile grazie all'intervento dei “medici veterinari italiani” che curano i capi di bestiame dalle malattie diffuse in quelle regioni.

Per la Libia, chiaramente considerata come la colonia più importante, si richiama il passato romano “rovine maestose di città, che erano floridissime ai tempi di Roma antica, come Leptis Magna”. La floridezza di Tripoli è ostentata: “Tripoli è un'oasi di palme a datteri e olivi con orti e giardini”. L'azione sul paesaggio per contrastare il deserto viene attribuita direttamente al fascismo: “Ora il governo Fascista va riportando quelle regioni alle condizioni dell'epoca romana; le dune vengono fermate con speciali piantagioni. L'acqua si è trovata a poca profondità e viene sollevata con pompe elettriche o mosse dal vento per irrigare le sabbie. Così migliaia di ettari sono messi a profitto da coltivatori italiani”.

Si intuiscono gli echi della conquista dell'entroterra tripolino: “su tutte queste oasi [dell'interno tripolino] si stende ormai sicuro il dominio dell'Italia”; e chiare allusioni al conflitto per la conquista dell'entroterra cirenaico, che in quegli anni aveva eco sulla stampa metropolitana, fin nei documentari proiettati in alcune scuole: “Anche qui l'occupazione italiana ha portato un grande progresso, ma ha dovuto avanzare più lentamente che in Tripolitania per i frequenti assalti dei predoni del deserto. Questi appartengono a una setta mussulmana, detta dei Senussi, molto nemica dei Cristiani. Ora sono interamente sgominati, e il dominio italiano si è esteso in tutto il deserto fino a quasi mille chilometri dalla costa”. Infine si segnala che nella breve rassegna sugli scambi commerciali, l'elenco dei generi importati viene introdotto con queste parole che ribadiscono una volta di più il ruolo dell'Italia quale emporio degli elementi di civiltà: “L'Italia vi importa tutti i generi necessari alla nuova vita civile”.

Il libro della V elementare, Roma, La Libreria dello Stato, 1930⁶⁶⁸

“L'Italia aveva assoluto bisogno di terre al di là del Mediterraneo”, così inizia il paragrafo “Guerre coloniali” che nella sezione di storia del sussidiario per la quinta classe del 1930 introduce all'argomento, riprendendo il tema già trattato in terza. Le motivazioni addotte sono tre, geopolitica, demografica ed economica: “Un più ampio respiro sui mari, possibilità di lavoro ai suoi contadini, aiuti allo sviluppo delle sue industrie e dei suoi commerci”.

L'enfasi patriottica è evidente, a partire dall'uso - carico di forza di immedesimazione - del “noi” come soggetto del racconto, alternato all'indicazione de “l'Italia”. La narrazione di questa prima guerra d'Africa presenta un susseguirsi di sconfitte eroiche: Dogali, Amba Alagi, Makallè, Adua. I 'nostri' sono “prodi”, sempre in inferiorità numerica ma sempre pronti a combattere fino alla morte: Toselli è un “magnifico esempio di sereno coraggio”, in un caso “ufficiali e soldati gareggiarono in valore”, nell'altro combatterono “eroicamente per otto ore, consumando tutte le munizioni ed uccidendo un gran numero di nemici”. Gli “altri” sono le “orde nemiche”, le “orde abissine”, la “marea dei selvaggi guerrieri di Menelik” che anche quando vincono memorabili battaglie decidono di ritirarsi: “Anche molti abissini erano caduti nell'accanita battaglia, tanto che il loro imperatore, invece di proseguire la marcia in avanti, cominciò a ritirarsi”.

Il paragrafo relativo alla guerra di Libia comincia con le motivazioni, di natura geopolitica: “la Libia è posta proprio di fronte alla Sicilia e l'Italia si trovò nella necessità di occuparla per non essere soffocata nel Mediterraneo, se di essa, come appariva molto probabile, si fosse impadronita qualche altra potenza europea”⁶⁶⁹. Anche qui “rifulse l'eroismo dei nostri marinai e dei nostri soldati” e in alcune battaglie “i Turchi e gli Arabi dovettero cedere all'impeto delle nostre truppe”. Qui i nemici non vengono caricati di particolari aggettivazioni e la loro classificazione “razziale” ne è probabilmente la ragione, mentre quelli di guardia allo stretto dei Dardanelli (“quasi” europei)

⁶⁶⁸*Il libro della V classe*, Roma, La Libreria dello Stato, 1930, (Storia: Alfonso Gallo, Geografia: Luigi De Marchi)
⁶⁶⁹ p. 184

sono addirittura definiti “forti”.⁶⁷⁰ Questo rispetto dei nemici non coloniali viene confermato anche nelle pagine relative alla Guerra mondiale, nelle quali gli austriaci e i tedeschi non sono descritti con aggettivazioni che ne sminuiscano l'immagine.

La sezione di Geografia è aperta dai paragrafi su *La popolazione del mondo*; a seguire *Le razze*, *Le civiltà*, *Le lingue*, *Le religioni* e *Stato e nazione*.

Nel primo paragrafo viene presentata la differenza di densità abitativa e risorse potenziali tra le diverse regioni della terra, concludendo con la riflessione – presupposto ideologico al colonialismo demografico - che “vi sono anche immense regioni che potrebbero mantenere popolazioni assai numerose con i prodotti del suolo e che nondimeno sono pochissimo abitate”⁶⁷¹.

Le descrizioni delle “razze” sono basate sui caratteri somatici, visti con lo sguardo tipico del canone eurocentrico che ritrova equilibri, armonie ed eleganze nelle proprie fattezze (“naso ben pronunciato”, ad esempio); la descrizione però è priva di sottolineature esplicite dei differenti livelli di civiltà, compito lasciato al successivo paragrafo:

“Noi abbiamo la pelle rosea a fondo bianco, e in generale il naso ben pronunciato, le labbra sottili, i capelli lisci. Ma ci sono lontano da noi, a oriente, in Asia, uomini dalla pelle giallastra, dal naso schiacciato, e dagli occhi inclinati all'ingiù verso il naso; e a sud, in Africa, uomini dalla pelle nera, dalle labbra grosse, dai capelli crespi”⁶⁷²

Nel paragrafo sulla civiltà vengono descritti i costumi “primitivi” di popoli che cacciano, raccolgono, coltivano con strumenti semplici, si riparano in capanne e vivono da pastori. Essi vengono identificato come grado primitivo della civiltà:

“Questi modi di vivere si trovano ancora in estese regioni dell'Asia, dell'Africa e dell'America. Da essi si passa per gradi a costumi sempre più progrediti, più *civili*.”⁶⁷³

E a questo punto viene introdotta la corrispondenza stretta tra appartenenza razziale e grado di civiltà raggiunto:

“I popoli più civili sono quelli di razza bianca, ormai sparsi in tutte le parti del mondo”

Il nesso tra caratteri somatici e sviluppo della civiltà implica anche l'associazione ad essa di fattori di evoluzione che in questa prospettiva risultano chiaramente collegati: religione e tecnologia:

“Costumi più elevati impose specialmente la religione Cristiana, che colpisce molti usi barbari, come la vendetta, i sacrifici umani, la poligamia (consuetudine di sposare più di una moglie), il cannibalismo, ecc. Ma la civiltà è dovuta anche ai grandi progressi della scienza e dell'industria”⁶⁷⁴.

Il corollario religioso della gerarchia di civiltà viene ripreso nel paragrafo dedicato:

“Non in tutto il mondo è diffuso il cristianesimo: vi sono ancora milioni e milioni d'uomini che conservano le religioni e le superstizioni primitivo [sic]. I popoli più selvaggi dell'Asia e dell'Africa adorano oggetti, sassi, piante, bestie e anche fantocci; hanno paura di spiriti cattivi, che credono esistenti nell'aria e in tutte le cose. Altri popoli, che pure hanno civiltà più progredita, adorano ancora non un solo Dio, ma più dei”⁶⁷⁵.

La galleria di immagini scelta per illustrare questo capitolo di geografia antropica è composta da

670 p. 185.

671 p. 203

672 p. 204.

673 p. 205.

674 p. 207.

675 p. 208-209.

scene di vita nei pressi delle abitazioni dei popoli definiti in quelle pagine come “primitivi” e quindi non civili: “Capanne di fango in Africa”, “Mura ed abitazioni di fango in Africa”, “Capanna di paglia dei neri Haussa”, “Nomadi del deserto di Sahara”; quindi un grande totem dell'alto Canada e la statua del Buddha in Giappone.

Passando ai capitoli dedicati ai continenti, la trattazione segue le coordinate dello sguardo imperialista che cerca nei paesaggi le risorse da mettere a valore e che osserva le popolazioni adottando il criterio che contrappone i “selvaggi” alle popolazioni europee. Così ad esempio sull'Australia: “sono quasi tutti inglesi, poiché i selvaggi che vi abitavano hanno subito una continua diminuzione”;⁶⁷⁶ oppure sull'Iran, l'Afghanistan e il Belucistan, dove l'appartenenza “razziale” diviene determinante: “Sono tutti paesi con popolazioni che anticamente erano di razza bianca e di civiltà elevata, come lo dimostrano i numerosi documenti antichi: ora, invece, gli abitanti sono di razza mista, di religione maomettana e poco progrediti”.⁶⁷⁷

In riferimento al continente africano si legge in apertura che “L'Africa, essendo rimasta in gran parte, per molti secoli, isolata dal resto del mondo e quasi ignorata, è ancora abitata da popolazioni allo stato selvaggio”⁶⁷⁸. In particolare viene presentata una differenza tra popoli del nord, in origine bianchi, oggi bruni “per l'azione del sole” e per i matrimoni con le popolazioni confinanti del sud, e popoli del sud in “grandissima prevalenza” di “razza nera”. Anche la scelta delle immagini contribuisce a sottolineare la distanza con la popolazione e l'esotismo del paesaggio: deserti e palme, guerrieri con lance e scudi, seguiti da alcune vedute di città di stile europeo: Alessandria, Tunisi, Algeri.

3.3.3. Testi per le scuole italiane all'estero

Questi tre libri di lettura, precedenti all'entrata in vigore del Libro unico per le scuole italiane, costituiscono antologie espressamente costruite per i figli di italiani residenti all'estero, eredi dei grandi movimenti migratori a cavallo tra Otto e Novecento e seguiti con attenzione dal fascismo. Le scuole all'estero avevano la funzione di mantenere viva la lingua e soprattutto il collegamento culturale e identitario con l'Italia. È quindi evidente l'importanza politica per il fascismo di queste scuole. Basti pensare che solo poco più di dieci anni prima, nel contesto della Prima guerra mondiale, furono 300mila gli italiani che rientrarono dall'emigrazione per vestire la divisa di militari di leva.⁶⁷⁹ Il senso generale di questi volumi è mostrare una realtà coloniale in crescita e una realtà di migrazione lavorativa in luoghi che potrebbero benissimo essere colonie. I temi specifici sono la gloria di Roma antica, la laboriosità dei migranti in terre africane che non sono colonie italiane, i sacrifici dei giovani nelle vecchie guerre coloniali, gli ascari, gli abissini, un capitano della guerriglia anti-senussa in Cirenaica. Le firme dei brani antologizzati sono di Ferdinando Martini, Antonio Beltramelli, Marcello Staffa e Mario Appelius.

Scuole italiane all'estero. Letture. Classe terza. Libreria dello Stato, Roma, Mondadori, Verona, 1929.⁶⁸⁰

Il testo *L'Africa italiana* spiega che per un'ingiustizia della storia l'Italia ha pochi possedimenti in Africa, pur avendo avuto i precedenti dell'impero romano e di “audaci esploratori”. Ora sono gli altri paesi europei che si sono “accaparrati sterminati territori”; “per di più i terreni delle nostre colonie hanno larghe zone di deserto o di terreno sterile”. Quello della colonizzazione è un “diritto e [...] dovere”. “L'Africa Italiana ha veduto magnifiche opere di civiltà: risorgono dagli scavi le colonne, le statue di Roma, si innalzano chiari palazzi, scuole, ospedali, opifici; si scavano porti e si

676 p. 286.

677 p. 280.

678 p. 287.

679 Antonio Gibelli, *La grande guerra degli italiani. Come la Prima guerra mondiale ha unito la nazione*, Milano, BUR, 2013, p. 108.

680 Scuole italiane all'estero. *Letture. Classe terza*. Libreria dello Stato, Roma, Mondadori, Verona, 1929.

gettano moli; la via ferrata corre lungo il mare, si addentra nella terra; lunghissime strade, tracciate con sapienza romana, si slanciano sicure verso i lontani villaggi e le sparse oasi del deserto; opere grandiose conducono l'acqua alla terra da rigenerare, energia elettrica alle fabbriche e alle case". La terra coloniale viene redenta dai "forti agricoltori" che la rendono feconda: è ormai certo che la terra abbandonata e isterilita può essere redenta". Sono agricoltori italiani, degli indigeni non vi è traccia, anzi, i territori di cui si parla sembrano disabitati: "Una volontà unica anima la gente sparsa in quelle vaste solitudini, sotto il sole ardentissimo e le grandi stelle" "nelle case dei residenti e dei coloni sperdute in mezzo alle piantagioni più lontane". Gli indigeni ricompaiono nell'immagine dell'alzabandiera, eseguito da ascari sull'attenti sotto lo sguardo vigile e dominante dell'ufficiale italiano.⁶⁸¹

L'altro brano, intitolato *Madri*, si svolge ai tempi della conquista della Libia; la madre di un combattente nella battaglia delle *Due palme*, che non ha notizie della sorte del figlio, scrive al generale Ameglio, comunicandogli che sarà forte abbastanza se avrà la notizia che il figlio "è morto in battaglia". Il generale legge la lettera commovente a ufficiali e soldati e poi racconta della commozione che lo colse salutando la propria madre ai tempi della guerra d'Eritrea.⁶⁸²

Scuole italiane all'estero. Letture. Classe quarta. Libreria dello Stato, Roma, Mondadori, Verona, 1929.⁶⁸³

La presenza romana nell'antichità, viene richiamata nel brano *Africa latina*. Essa ha saputo rendere civili intere regioni africane e ancora oggi le sue vestigia riaffiorano a ricordare la sua opera. "Il lungo abbandono, l'opera dei barbari e quella del tempo non hanno cancellato il nome di Roma da quelle terre ch'ella conquistò ad una luminosa civiltà". "Chi sale oltre il Gebel, in Tripolitania, e prosegue verso l'interno attraverso regioni squallide e paurose, nelle quali la vita, per mancanza d'acqua, a mano a mano cede il posto al deserto, ritrova tuttavia là dove è, un pozzo, dove è possibile sostare – come per miracolo – un segno del remoto dominio di Roma".⁶⁸⁴

Ne *Gli italiani in Tunisia* si trova la rivendicazione del diritto al possesso che si ritiene sia maturato con l'emigrazione. Le regioni sono malsicure e le pratiche agricole barbare: "in un primo tempo quasi tutti i nostri emigrati erano commercianti [...] le regioni dell'interno erano malsicure e soltanto gli arabi vi praticavano un'agricoltura primitiva". La presenza europea viene presentata come necessaria per lo sviluppo del progresso: "Era necessaria l'opera di una potenza europea per incoraggiare e aiutare in quel promettente paese lo sviluppo del progresso moderno".⁶⁸⁵

Come Turi divenne proprietario è il racconto dei sacrifici di un emigrante. Turi, emigrante italiano in Tunisia, lavora e risparmia fino a comprare un *enzel*, terreno in affitto a vita, e poi riscattarlo. Così si fa raggiungere dalla famiglia e avvia un'azienda agricola familiare. Il proposito di rendere produttive in futuro altre zone di territorio desertico emerge nell'ultimo periodo: "Presto comprerà altra terra, e dalle zolle deserte farà sorgere un'altra vigna"; il lavoro dei coloni viene visto come la premessa per una futura espansione anche politica nei territori.⁶⁸⁶

Scuole italiane all'estero. Letture. Classe quinta. Libreria dello Stato, Roma, Mondadori, Verona, 1929.⁶⁸⁷

Nel manuale di quinta classe i brani antologizzati sono tratti da testi già pubblicati. Di Ferdinando Martini, già Governatore dell'Eritrea, ministro delle Colonie nonché narratore per l'infanzia e abile scrittore, è il brano *Gli abissini*.⁶⁸⁸ Per Martini gli Abissini "non sono belli e neanche robusti", "i

681 Ivi, pp. 147-149.

682 Ivi, pp. 149-151.

683 Scuole italiane all'estero. *Letture. Classe quarta*. Libreria dello Stato, Roma, Mondadori, Verona, 1929.

684 Ivi, pp. 108-109.

685 Ivi, pp. 109-111.

686 Ivi, pp. 111-114.

687 Scuole italiane all'estero. *Letture. Classe quinta*. Libreria dello Stato, Roma, Mondadori, Verona, 1929.

688 Su Ferdinando Martini si veda Mario Isnenghi, *Il sogno africano*, in Angelo Del Boca (a cura di), *Le guerre*

caratteri fisici della razza son noti”, ma sono “per alcuni rispetti, mirabili”. Hanno una grande resistenza fisica, tanto da esibirsi in fantasie dopo lunghe marce: “I motivi di quelle cantilene non valgono gran ch : nella musica gli Abissini sono pi  indietro degli Arabi, e scusate se   poco. L'orecchio   rustico ma i polmoni e le gambe meravigliosi”. Inoltre sono sobri: “un po' d'acqua non pulita, qualche volta putrida”, una *bigutta* di acqua e farina, e “il banchetto   finito”. Infine, “il dolore non lo curano”, e seguono tre racconti di ascari che incuranti del dolore continuano a compiere il loro servizio. Un disegno di Chin mostra due ascari (i corpi, perch  i volti sono coperti) che fanno una fantasia con scudi e lance.⁶⁸⁹

Come i nostri ascari eritrei tornano dalla battaglia, di Antonio Beltramelli, racconta di una pattuglia di ascari durante la guerra di conquista della Libia. “Essi non comprendono la guerra se non come un impeto di masse e soffrono della nostra tattica che li umilia; costretti a sparare a distanza per dare sfogo in qualche modo al loro ardore, inscenavano di tratto in tratto le pi  strambe *fantasie*, emettendo grida gutturali, levando il fucile in alto, piroettando, sgambettando da sembrare gente invasata di furore”. Del contesto paesaggistico in cui si muovono i protagonisti viene sottolineata la distanza da ogni forma antropica: “era un paese selvaggio, squallido e muto”. Degli “Amara” si comunica l'infaticabilit  e l'assenza di lamenti. All'arrivo all'oasi si ridesta “l'anima guascona” e l'uccisore del leone e l'uccisore dell'elefante intonano il canto. Allora anche l'autore si fa prendere dalla situazione: “il brivido che avevo dianzi avvertito invase anche me e mi accese ogni sentimento. Era un canto di guerra. Si propagava come la fiamma alle polveri; accendeva tutti i cuori in un rogo”. Tutti sono pervasi dalla situazione: “gli occhi fissi e l'anima protesa”, “tutto pervaso da un nuovo spirito guerriero”; l'eccitazione si contagia: “e anche l'araba indifferenza fu scossa”, “un nugolo fitto, un'orda turbinosa sotto Tripoli. Pareva d'essere tornati ai tempi in cui si prendevano le citt  d'assalto”.⁶⁹⁰

Zafran il meharista, di Marcello Staffa,   il racconto dell'impresa di Giovanni Zafreri, detto Zafr n, capitano di una mehara che annovera vari successi nella guerriglia anti-senussita durante la conquista dell'entroterra libico alla fine degli anni venti.   un prototipo del bianco che comanda soldati locali facendo sfoggio di particolari doti che lo avvicinano ai sottoposti: parla arabo, “si sarebbe detto che egli avesse passato tutta la vita sulla sobbalzante gobba di un cammello, tanta era la sua incurante disinvoltura nello starsene inerpicato lass ”; “I suoi uomini lo amavano perch  era sempre il primo nella fatica e nel rischio, perch  parlava la loro lingua, perch , pur non facendo alcun conto della loro vita quando il servizio lo richiedeva, si dava cura del loro rancio e delle loro vesti”. La sua condotta di guerra basata sul terrore non viene nascosta: “coi suoi catturava gli armenti, incendiava i villaggi e si portava dietro, in catene, chi non restava disteso tra quelle rovine”. L'impresa viene consumata nei confronti di un gruppo di cinquecento avversari cui il protagonista riesce ad avvicinarsi per poi sorprenderli, “piantato su quella sabbia come una statua romana”, con un discorso per imporre l'omaggio all'Italia senza curarsi di stare offrendo un facile bersaglio ai nemici; cos , con la sua abilit  e il suo fascino misterioso riesce ad ottenere la resa: “La gente del deserto sentiva che una forza misteriosa, venuta di lontano, li l  dal mare e dai secoli, per antiche strade, incombeva su di loro”.⁶⁹¹

I fabbri e gli scalpellini del ponte di Ringo, di Mario Appelius,   ambientato in Tanganika. L'Italia – viene scritto – che   rimasta arretrata nella conquista di possedimenti per il ritardo nell'unificazione e per la poca convinzione dei governanti a proseguire l'impegno dopo Adua, avrebbe diritto a maggiori colonie sulla base degli sforzi precoci nella civilizzazione e nell'esplorazione nonch  per la presenza di forti nuclei di italiani in Africa. Lo attesta la perizia con cui ha portato a termine molti lavori tecnologici che le fanno onore, “dovunque la civilt  combatte le sue battaglie contro la natura e la barbarie”, come ad esempio il ponte sul fiume Ringo nei pressi del lago Tanganika; li le autorit 

coloniali del fascismo, Roma-Bari, Laterza, 1991, pp. 47-72; e Nicola Labanca, *Ferdinando Martini in Eritrea (1897-1907). Per il riesame di un mito del colonialismo italiano*, “Farestoria” (Pistoia), X, 17, 1991.

689Ivi, pp. 185-187.

690Ivi, pp. 193-196.

691 Ivi, pp. 268-271.

negarono il permesso di citare il lavoro italiano nella targa affissa durante l'inaugurazione, ma un operaio italiano scrisse un'epigrafe direttamente sul cemento del pilone: "Operai italiani fecero nel 1923. Tre ne morirono. Viva l'Italia". Appellius commenta: "Essi hanno sentito nella loro anima semplice che il lavoro eseguito sul Ringo, in mezzo a tribù selvagge, fra la foresta vergine e gli acquitrini del Congo, ha richiesto, oltre alla compiuta capacità dell'operaio una somma di qualità ed energie che la compagna non ha pagato e che fanno parte del patrimonio intrinseco della razza, hanno sentito il diritto di rivendicare alla patria lontana quanto nel ponte di Ringo v'è di diverso da un qualsiasi ponte d'Anversa e di Bruges, e hanno avuto il coraggio di assicurarsi con la forza questo diritto".

Il pezzo è fortemente segnato da uno sguardo "razziale" sul rapporto tra europei e africani, oltre che dall'orgoglio nazionale. Ad esempio in apertura: "L'italiano che indubbiamente è stato il primo popolo del mondo, in ordine cronologico, a concepire la missione civilizzatrice alla quale erano chiamate le razze dell'Occidente europeo in Asia e in Africa [...]". Poi l'idea che esista dall'antica Roma una continuità di impegno della "razza" per la civilizzazione del mondo: "qualche secolo di collasso politico, dovuto in gran parte all'immensità dello sforzo sostenuto dalla razza in ogni campo di attività spirituale e materiale per il cammino della civiltà umana". Questa potenza della "razza" italiana agisce evidentemente su popolazioni la cui "razza" destina ad un ruolo di oggetti della civilizzazione e dello sfruttamento, anche se fortemente gerarchizzati tra Africa nera e Africa mediterranea: "L'Eritrea e il Benadir restano, nella loro limitata estensione territoriale, due superbe prove sperimentali della capacità colonizzatrice italiana nel continente popolato dalle razze primitive, come la Libia lo è per l'Africa islamico-mediterranea". La predisposizione all'azione imperiale e civilizzatrice è attestata anche dalla vicenda di queste piccole colonie: "Malgrado le sfavorevolissime condizioni di ambiente, di clima e di potenzialità economica di quei territori, essi sarebbero sufficienti a comprovare le qualità di adattamento, di misura e di organizzazione delle razze".⁶⁹²

3.3.4. Le nuove edizioni prima della conquista dell'Etiopia

Molto diversi per tono e per contenuti, i libri di Nazareno Padellaro e Francesco Saponi, adottati al rientro a scuola di ottobre 1935 sono solo accomunati dalla data di uscita della prima edizione, alla vigilia dell'inizio della guerra di invasione dell'Etiopia. La diversità è palese anche rispetto a questo tema: Padellaro anticipa il clima bellico e segnala la mobilitazione dell'esercito nel Corno d'Africa, Sereni invece decide di non parlare per nulla della regione, forse anche perché il suo volume era rivolto alle allieve e la premura militare risultava meno pressante.

Nazareno Padellaro, *Il libro della terza classe elementare. Letture*, Roma, la Libreria dello Stato, 1935 (ill. Carlo Testi).

Pubblicato alla vigilia dell'attacco all'Etiopia, il libro di letture di Nazareno Padellaro inquadra in due brani il tema delle colonie evocando con forza l'imminente scontro. *Dopo 40 anni* è un inno al valore e al sangue dei pionieri e dei combattenti della prima guerra d'Africa. In tono fortemente retorico ("ondata di giovinezza guerriera", "il sangue italiano [...] pulsava in vene intrepide") vengono citati gli eroi italiani del passato, il loro "sangue" chiama "la gioventù del Littorio" che salpa di nuovo per l'Africa. "Ambe sanguigne", "il sangue ha la sua voce", "sangue italiano, che allora tinse le rocce nude e ostili", questa dimensione biologico-mistica della conquista del territorio pervade tutto il brano. I nemici africani sono massa selvaggia e feroce: le "orde scioane" citate da Galliano, eppure quando entrano in contatto con l'eroismo degli italiani rimangono attonite ed ammirate, come quegli abissini che - narra Padellaro - stupiti dall'eroismo del maggiore Toselli, addirittura ne tessono le lodi in una loro canzone che cantano ancora oggi.⁶⁹³

⁶⁹² Ivi, pp. 285-289.

⁶⁹³ Nazareno Padellaro, *Il libro della terza classe elementare. Letture*, Roma, la Libreria dello Stato, 1935 (ill. Carlo Testi), pp. 37-38.

Le ferree legioni rievoca il “centurione Collu, il primo caduto in terra d’Africa” dell’era fascista, nel 1923 e lo fa citando enfaticamente un discorso del 1924 di Mussolini alle camicie nere, sentite come parte delle forze armate dello Stato piene di una “fiammeggiante passione” che oggi “stupisce il mondo e atterrisce i barbari”, evidente allusione alla guerra allora imminente per la conquista dell’Etiopia che iniziò proprio in corrispondenza dell’inizio dell’anno scolastico.⁶⁹⁴

Francesco Saponi, *Amor di patria*. Letture per la V classe femminile, Roma, la Libreria dello Stato, 1935 (ill. Carlo Testi).

La prima versione di *Amor di Patria*, libro di lettura per le alunne di V elementare scritto da Francesco Saponi e illustrato da Carlo Testi, uscì nel 1935, in contemporanea con l’invasione dell’Etiopia; l’anno successivo, ne venne edita una nuova edizione integrata con alcune parti relative all’impero. Il volume veniva a sostituire per le allieve di quinta *Il Balilla Vittorio*, fino ad allora usato indifferentemente da maschi e femmine.

Nella prima versione due brani si riferiscono alle colonie italiane, con una netta scelta per le colonie del nord: uno dedicato a Rodi e l’altro alla Tripolitania. Il primo, *In volo alle isole egee*, presenta l’isola maggiore del Dodecaneso mostrando le radici romane e medievali della “presenza italiana” e le realizzazioni del fascismo. Viene presentato perciò un luogo profondamente italiano che ha patito per la mancata presenza nazionale e che negli ultimi anni sta rifiorendo con la valorizzazione delle vestigia del passato sia con le nuove scelte per il presente: “Le remote favole, le memorie classiche e gli edifizî medievali sono ancora viventi in Rodi. Ma l’Italia ha scelto qui una palestra per manifestare le sue capacità di ordine civile, di ordine sociale, di religiosa disciplina”.⁶⁹⁵

L’altro, *Visioni libiche*, è dedicato alla Libia, in particolare alla Tripolitania, che – viene affermato in polemica con i politici liberali - “i nostri governi passati ignorarono o disprezzarono”. Il fascismo invece viene presentato come il regime che si è rifatto alla gloria passata dell’antica Roma e che ha riavviato l’opera di risanamento e incivilimento.

Nel testo infatti Roma è la potenza che aveva già imposto la “quadrata saggezza, il sentimento della famiglia e della religione” e le rovine romane che si incontrano mostrano quanto profondo fosse stato l’influsso che viene ampiamente descritto nelle rovine di Leptis Magna e di Sabratha, sottolineato anche dall’illustrazione di Testi disegnata a tutta pagina: “Colonne romane in terra di Libia” con le rovine sullo sfondo di alcune palme. Oggi il governo della Tripolitania riprende “l’opera unitaria d’incivilimento e di risanamento [che] è avviata ai risultati maggiori: il medico con gli ambulatori; il maestro con le scuole”.⁶⁹⁶ I lavori per assicurare la disponibilità dell’acqua, l’agricoltura, il commercio vengono curati sotto l’insegna del littorio. L’azione viene narrata nel contesto della descrizione del paesaggio in mutamento per gli interventi di risanamento: “Gli ammassamenti di sabbia sono trattenuti dalle acacie australiane, cariche di grappoletti color d’oro”.

Mentre abbiamo visto che solitamente i libri di Stato non sembrano accorgersi delle popolazioni indigene delle colonie, in questo brano invece abbiamo uno spazio loro dedicato; dapprima vengono citati “gli adusti ‘meharisti’ [che], nel lungo mantello color sangue, salutano gli ospiti presentando la spada”. Poi

“dei bérberi, con brevi tuniche bianche strette da una fascia alla vita, conducono l’aratro di legno cui è aggiogato un magro cammello. L’ombrosa fierezza fa coprire il volto alle donne. La pigra povertà spinge i bérberi nomadi, i quali non amano comandare né essere comandati, dietro ai dromedari carichi di reti gonfie di stipe. Qua e là dei pastori indugiano con gli armenti. La ‘piazza del pane’ a Tripoli e i ‘suk’ sono rigurgitanti d’indigeni. Si vedono accasciati sotto alle palme gigantesche, che da Tagiura sono state trapiantate accanto al castello”.⁶⁹⁷

694Ivi, pp. 118-119.

695Francesco Saponi, *Amor di patria*. Letture per la V classe femminile, Roma, la Libreria dello Stato, 1935 (ill. Carlo Testi), p. 206-210: 210

696Ivi, p. 151-155: 152.

697Ibidem.

A questa umanità “adusta”, “pigra”, “povera” e “accasciata” si giustappone, di tutt'altro tono, quella nazionale: “Lo svolgimento dell'agricoltura nella nostra maggiore colonia tiene occupate oltre mille famiglie di contadini italiani”. Per essa l'attività ferve: “Si prevede che almeno venti milioni di ulivi saranno piantati”. Accanto all'impegno diretto, procede anche l'intervento sulle popolazioni indigene: “la pastorizia indigena viene favorita e disciplinata”.⁶⁹⁸

3.3.5. *Le integrazioni dopo la conquista dell'Etiopia*

L'importanza periodizzante, per la politica scolastica del fascismo, della guerra di conquista dell'Etiopia viene spesso sottovalutata dagli studiosi. Motivi per riattribuire la giusta importanza esegetica a questo avvenimento politico militare sono molti, ma in questo contesto sicuramente non si può ignorare che fu l'unica volta occasione in cui dei testi anche recentemente editi dal ministero furono rimaneggiati in tempi da record per aggiornarli alla nuova situazione “imperiale” scaturita dalla conquista. Quest'ultima, maturata in sette mesi, cioè in contemporanea allo svolgimento dall'anno scolastico, era terminata prima della chiusura delle scuole. I volumi che vennero modificati con integrazioni dedicate furono alcune antologie, tra cui quelle appena uscite, e le parti di storia dei sussidiari, confermando la potente scelta ideologico-politica del fascismo di fondere storia contemporanea e attualità facendo terminare il percorso di studio con gli ultimi avvenimenti del regime.

Nazareno Padellaro, *Il libro della terza classe elementare*, Roma la Libreria dello Stato, 1936.

Dopo l'avvenuta conquista dell'Etiopia, Padellaro rivide le pagine del volume di letture per le quarte dedicate all'argomento, modificandole e integrandole con avvenimenti tratti dalla recente guerra ma mantenendo o calcando ancora di più il tono enfatico e mistico che caratterizzava l'edizione precedente.⁶⁹⁹ Il brano *Dopo 40 anni* diviene *Tornano gli italiani*, le invocazioni ai pionieri e ai martiri della prima guerra d'Africa divengono ora strofe degli inni delle pattuglie aeree e delle grida di battaglia. Macallé e Amba Alagi si trasformano nelle tappe di una vendetta che si consuma metro per metro sul territorio etiopico. Gli abissini sono ancora mostrati mentre intonano il canto che esalta l'eroismo del generale Toselli.⁷⁰⁰

“*Ragazzi di Mussolini*” è il brano dedicato a due nuovi martiri, Tito Minniti, giovane pilota di aereo, e il suo compagno Livio Zannoni. In particolare il brano è occasione per mostrare la barbarie del nemico che infierisce sui corpi degli italiani: “l'apparecchio ondeggia e discende, e i forsennati Scioani lo attendono con grida selvagge”; “le due salme furono straziate da quei barbari, e la testa di Tito Minniti fu portata come trofeo sulle picche”. Niente vittimismo, però, poiché si riportano le parole di Minniti: “non attendiamo che il segnale del Duce per piombare sul cuore del nemico, l'Harrar, ed annientarlo”⁷⁰¹.

Una strada imperiale è l'esaltazione della litoranea libica realizzata di recente: “ove gli antichi non osarono mettere il piede, ora possono correre colonne di macchine”. È interessante notare che il nuovo clima imperiale potenzia anche l'importanza scolastica delle colonie libiche. Viene ricordato l'arco marmoreo che celebrava l'avvenimento e citata una poesia-panegirico di un poeta libico di Derna che esalta la presenza in visita di Mussolini.⁷⁰² *L'impresa abissina* racconta la conquista tenendo presenti i due fronti di guerra, quello interno antisanzionista e quello esterno in Africa. All'interno l'esaltazione della popolazione si incentra soprattutto sull'azione delle donne (consegna della fede) e dei bambini (raccolta dei rottami). Di uno di questi alunni si racconta che “andò, di casa in casa, a mendicare un po' di ferro da offrire alla Patria” e si ferì con una lama d'acciaio: “all'ospedale ove fu portato, egli guardò le bende insanguinate con lo stesso orgoglio di un

698Ivi, p. 155.

699Nazareno Padellaro, *Il libro della terza classe elementare*, Firenze, la Libreria dello Stato, 1937.

700Ivi, p. 37-38.

701Ivi, p. 89.

702Ivi, p. 97-98.

combattente”.⁷⁰³ Sul fronte africano il Negus viene mostrato sempre pavido e in fuga, mentre all'opposto vengono citati i guerrieri somali inquadrati nell'esercito coloniale italiano: “l'espugnazione del campo trincerato di Sassabanch, in cui fecero prodigi di valore i Dubat, gli arditi neri”.⁷⁰⁴ Nel brano intitolato *L'impero* Padellaro invita i bambini e gli italiani a rendersi consapevoli dell'impegno che comporta il giuramento imperiale assunto il 9 maggio 1936, mentre nel successivo *Un leone* si racconta del nuovo sito in cui è stata posta la statua del Leone di Giuda, simbolo dello Stato etiopico e un tempo collocato di fronte alla stazione ferroviaria di Addis Abeba. Gli italiani infatti lo considerarono preda di guerra e lo ricollocarono a Roma, ai piedi dell'obelisco dedicato ai 500 caduti a Dogali. Ora il leone dorato “baldanzoso e fiero sembra ancora nell'aspetto; ma baldanza e fierezza saranno ormai in soggezione perpetua”.⁷⁰⁵

Roberto Forges Davanzati, *Il Balilla Vittorio. Il libro della 5. classe elementare*, Roma, la Libreria dello Stato, 1936 [edizione rivista].⁷⁰⁶

Dopo la conquista dell'Etiopia il volume viene rivisto e ripubblicato con l'aggiunta di due capitoli, uno, *Dopo sei anni: anno XIV*, dedicato ad aggiornare i lettori sugli sviluppi nelle vicende dei protagonisti; l'altro, *L'Italia conquista l'Etiopia*, dedicato alla cronaca della campagna africana. Inoltre sono riviste e aggiornate le parti incluse nell'appendice.

La cronaca della conquista⁷⁰⁷ inizia dal ricordo di Dogali e dei luoghi della prima campagna d'Africa. La sconfitta di Dogali (contro forze “infinitamente superiori”) viene scelta come simbolo di un sacrificio eroico che presuppone la riscossa: “coloro che ricordano descrivono la Collina di Dogali con più di 400 morti allineati come attendessero immobili la riscossa”. Così Dogali e le altre battaglie della prima guerra d'Africa diventano “eroismi leggendari per i quali la terra d'Africa fu consacrata solennemente ad una futura immancabile definitiva vittoria italiana”, “il sacro debito d'onore che l'Italia aveva sanguinosamente assunto”. Al dovere di saldare il debito si univa inoltre il “più alto dovere a cui la storia chiama gli italiani [che è] quello di portare a qualunque costo e dovunque la civiltà e il nome di Roma dove vivono ancora la inciviltà e la barbarie”.⁷⁰⁸

Storiche ed etiche quindi sono le motivazioni che emergono dalla cronaca di Forges Davanzati⁷⁰⁹ cui si aggiungono quelle contingenti consistenti nelle provocazioni continue del negus il quale, nonostante fosse stato “generosamente stipulato un patto di amicizia [...] dimostrò un proposito quasi beffardo di mancare ad ogni impegno” e si rese responsabile di “incidenti sanguinosi”, “aggressioni ai nostri consolati”, “proditori attacchi”, “assassinî, razzie, azioni brigantesche”.⁷¹⁰ Altre motivazioni della guerra, di ordine geopolitico o demografico, vengono solo accennate, essendo più di ordine razionale e meno funzionali al tono della narrazione eroica scelto per il libro di lettura.

La cronaca su sviluppa poi seguendo già dal mese di febbraio 1935 i bollettini di guerra, i discorsi del duce e le tappe dell'avanzamento militare, proprio come dovette svilupparsi durante l'anno scolastico precedente la cronaca di quella guerra nelle scuole italiane e come dovette operare lo stesso Forges Davanzati nelle “Cronache del regime”, la trasmissione radiofonica da lui avviata nel 1933 e con la quale si trovò ad accompagnare la conquista. Vengono sottolineate le tappe della riappropriazione dei territori persi nel 1896, descrivendone la riconsacrazione attraverso la bandiera: “Sul forte di Adigrat tornava ad issarsi la bandiera italiana, ammainata il 18 maggio 1896”.⁷¹¹ E

703Ivi, p. 203-204.

704Ivi, p. 205.

705Ivi, p. 209. Negli anni successivi una riproduzione stilizzata dell'obelisco con il leone ai piedi diventò cartolina promozionale dell'Ifai e venne venduta nelle scuole, Mr-Bo, fondo Ifai, b. 10, fasc. 3.

706Roberto Forges Davanzati, *Il Balilla Vittorio. Il libro della 5. classe elementare*, edizione riveduta, 1936.

707Ivi, pp. 341-364.

708Ivi, p. 341.

709Forges Davanzati morì il primo giugno 1936, probabilmente (sulla base dello stile di scrittura profondamente diverso) le integrazioni furono frutto di un intervento di altro autore.

710Ivi, p. 343.

711Ivi, pp. 345-346.

ancora: “L'8 novembre la nostra bandiera ammainata il 22 gennaio 1896, tornava a sventolare sul forte di Macallè”⁷¹².

Gli italiani e la loro avanzata sono descritti in modo fortemente enfatico, con un'aggettivazione ridondante e stucchevole che si distanzia molto dalle pagine della prima edizione; magniloquenza ed enfasi nei riferimenti all'avanzata e ai comandanti: “impeto irresistibile”, “non conosce difficoltà”, “avanzata inesorabile”, “prode”, “valoroso”, il “canto gioioso” dei soldati, “i nostri soldati portatori di civiltà avanzano” sono solo alcuni esempi che si ripetono fino alla fine.

I soldati nemici sono citati attraverso due comunicati di Badoglio; il primo contiene un riconoscimento inusuale: “Devo rendere omaggio al coraggio dei soldati nemici, che si son fatti massacrare piuttosto che fuggire”; nella pagina seguente però viene riportata una nuova dichiarazione dello stesso Badoglio riferita ad una battaglia successiva che sgombra ogni dubbio: “il nemico ha subito una tale sconfitta da perdere persino, cosa inaudita nella storia militare etiopica, ogni velleità di combattere” tanto che “hanno abbandonato fucili, cartucce, sciabole, tutto ciò che ha sempre formato la loro ambizione e il loro orgoglio, e si sono mescolati ai contadini, dichiarando che non avrebbero più preso le armi contro l'Italia”⁷¹³.

Debellati gli africani-nemici, la cronaca si conclude accennando al compito, pensato in un'ottica “gradualista”, dell'Italia fascista rispetto agli africani-sudditi, al momento considerati non inclusi nel consorzio umano: “abolita la schiavitù, restituita la giustizia ai popoli etiopici da troppo tempo lasciati in balia dell'arbitrio e della crudeltà, riprende ora il supremo compito, di cui Roma fu maestra, di ordinare civilmente terre e popoli, in modo da renderli fecondi e degni di appartenere al consorzio umano”⁷¹⁴.

Francesco Saporì, *Amor di patria. Letture per la V classe femminile*, Roma, La Libreria dello Stato, [ed. ampliata] 1938 (ill. Carlo Testi)

Anche qui le integrazioni sono notevoli e aumentano il 'coefficiente coloniale' del volume. Nel brano *L'impero fascista di Etiopia* si narra la storia della politica coloniale italiana facendola risalire a Cavour e sviluppare attraverso Crispi, Cecchi e il 1911-12. Poi il fascismo con De Vecchi, Elena di Savoia, Badoglio, Graziani e il Duce, vittorioso nella “più grande guerra coloniale che la storia ricordi”⁷¹⁵.

Al brano *Visioni libiche* viene aggiunta in fondo la frase “Il Governatore generale della Libia Maresciallo dell'aria Italo Balbo, ha istituito la Gioventù Araba del Littorio: truppe armate e disciplinatissime”. Inoltre viene aggiunta una seconda immagine che richiama le crociate: “Goffredo di Buglione e l'angelo”, riferita al brano che segue, *Il comando del nunzio celeste* del Tasso, ma evidentemente collegata anche al senso di crociata con cui si invitava a studiare il possesso della Libia.⁷¹⁶

Viene aggiunto anche il testo *Missionari di Cristo*, illustrato da un disegno a tutta pagina che ritrae due suore che carezzano sul capo un bambino indigeno seminudo, con sullo sfondo una capanna con la croce e due palme; il brano tesse le lodi del lavoro dei missionari, “gli intrepidi soldati della cristianità [che] sono anche geografi e storici, medici e botanici [...] vivi strumenti di santificazione. Dopo secoli di battaglie, l'esercito di Cristo è vittorioso su tutti i fronti del mondo”. Essi “vanno in cerca di luoghi inospitali e di gente digiuna della civiltà”, “rinunziano ai conforti della civiltà per portarli ai selvaggi”. Le popolazioni cui si rivolge l'opera di evangelizzazione sono descritte come poco affidabili: “l'instabilità del carattere degli indigeni”. “Gli indigeni sono avidissimi di letture, e i missionari stampano manuali, storie per loro. Ne fanno degli alunni; li istruiscono nei seminari, li vestono da suddiaconi e diaconi, li elevano agli ordini sacri. Ma il

712Ivi, p. 347.

713Ivi, p. 354.

714Ivi, p. 362.

715Francesco Saporì, *Amor di patria. Letture per la V classe femminile*, Roma, La Libreria dello Stato, [ed. ampliata] 1938 (ill. Carlo Testi), pp. 10-14.

716 Ivi, pp. 151-157.

tradimento è sempre da aspettarsi. I vecchi preti vengono incatenati, le suppellettili calpestate”.⁷¹⁷

Il libro della III classe elementare, Roma, La Libreria dello Stato, 1938 XVI; storia (Ottorino Bertolini), matematica (Maria Mascalchi).

Il testo nella sezione di storia (compilata da Ottorino Bertolini) rimane quasi identico per tutta la trattazione della storia del colonialismo fino alla presa del potere del fascismo (d'altronde la premessa che vede nella civiltà dei “popoli bianchi” il fondamento del diritto all'espansione sembra scritta dopo la promulgazione delle leggi razziali). Viene aggiornato il paragrafo *L'Italia nel mondo*, prima conclusivo, ora posto prima del paragrafo sulla guerra del 1935-36; in esso sono citati l'Eritrea (“anche nella Colonia Eritrea, sotto l'energico impulso di Benito Mussolini, la vita economica era divenuta ogni giorno più attiva”) e la Somalia (segnalato l'acquisizione del territorio dell'Oltregiuba e la nascita di nuove aziende agricole, oltre al “rigoglioso sviluppo” di quella del Duca degli Abruzzi).⁷¹⁸

Viene invece aggiunta ex novo, ovviamente, una parte dedicata a *La conquista dell'Etiopia e la proclamazione dell'Impero*. Quattro pagine in tono enfatico e patriottico, che così sintetizzano le cause del conflitto: “L'Italia fascista [...] ha sentito più vivo il bisogno di avere, come tutti i maggiori Stati, colonie alle quali avviare i suoi figli operosi. [...] la buona volontà degli Italiani ha trovato ostacolo nella avversione e nella malafede degli Abissini che tormentavano le popolazioni con rapine di uomini e di animali e si opponevano ad ogni nostro desiderio di accordo”. L'opposizione è ancora una volta tra “barbara Etiopia” con le sue “orde armate e consigliate da europei” e “l'Italia madre d'ogni civiltà”.⁷¹⁹

La sezione dedicata alla Matematica, compilata ora da una nuova autrice, Maria Mascalchi, modifica fortemente le pagine asettiche di Gaetano Scorza che aveva steso la sezione nel 1930. L'autrice rappresenta in modo esemplare la nuova fase imperiale e fortemente ideologizzata del fascismo seguita alla guerra d'Etiopia e, nella sua stesura delle pagine di matematica, carica fortemente i problemi, le esercitazioni e le esemplificazioni di riferimenti al regime. Ovviamente anche la dimensione imperiale del fascismo entra tra i temi che emergono in questa riscrittura. Tra gli esempi: il problema di ripasso n. 23: “L'impero Italiano d'Etiopia è stato proclamato il 9 maggio dell'anno quattordicesimo, giorno di sabato. Quanti altri giorni di quel mese furono di sabato?”;⁷²⁰ oppure l'esercizio di lettura dei numeri romani: “9 maggio XIV, cioè IX-V-XIV, proclamazione del Re d'Italia a Imperatore d'Etiopia; 5 maggio XIV, cioè V-V-XIV, occupazione di Addis-Abeba da parte dell'esercito italiano”. Queste accentuazioni ideologiche della matematica, presenti anche nei testi di quarta e quinta, non aggiungono molto all'immagine delle colonie che veniamo a conoscere nei testi più dettagliati dedicati alle altre materie, ma sono interessanti poiché mostrano il pantheon dell'ideologia fascista, di cui ovviamente fa parte il colonialismo; inoltre esemplificano bene la potenza ideologica che raggiunse la comunicazione didattica nella seconda metà degli anni Trenta nella scuola italiana.⁷²¹

Il libro della V classe elementare, Roma, La Libreria dello Stato, 1937-XV; storia (Alfonso Gallo), geografia (Emilio De Marchi)

Nella trattazione di storia sulle guerre coloniali pre-fasciste scritta da Alfonso Gallo non ci sono

717 Ivi, pp. 188-192.

718 *Il libro della III classe elementare*, Roma, La Libreria dello Stato, 1938 XVI, pp. 176-177.

719 Ivi, pp. 177-180.

720 Ivi, p. 236.

721 Vedi Gianluca Gabrielli e Maria Guerrini, *I problemi del fascismo*, tip. La Cava, 1999, ora in <http://matematica.unibocconi.it/articoli/autorappresentazione-del-regime-fascista-nei-testi-didattici-di-matematica-elementare> e la versione aggiornata edita nel 2011 dal Museo Cervi, RE; inoltre G. Gabrielli, *Appunti sui problemi di aritmetica elementare tra l'Unità d'Italia e il fascismo*, in *School exercise books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, a cura di J. Meda, D. Montino & R. Sani, Firenze, Polistampa, 2010, pp. 913-928.

sostanziali modifiche, se si eccettua la correzione di errori come il nome di battesimo di Galliano, ora giustamente Giuseppe e non più Vincenzo, e alcune rifiniture dal tono eroico, come l'aumento dei "circa centomila uomini che componevano le "orde abissine" di Menelik a "più di 120.000".⁷²²

Il nuovo paragrafo dedicato alla *Conquista dell'Impero etiopico* segue anch'esso i toni enfatici della trattazione di Paribeni in terza classe; questo l'incipit: "L'impresa che in questi ultimi tempi ha riempito di meraviglia e di stupore il mondo intero [...]".

Le motivazioni della conquista vengono legate da una parte ad una specie di diritto che i grandi Stati hanno di possedere "vaste e redditizie colonie" (mentre l'Italia "non ebbe che colonie scarsamente popolate e relativamente povere"); dall'altra, e con maggiore sottolineatura, alle azioni ostili del governo etiopico nei confronti delle colonie italiane confinanti. La condotta del governo fascista viene puntigliosamente presentata come votata alla pace e all'accordo, ma frustrata dalle provocazioni e dalla condotta violenta degli etiopi, che appaiono quindi come i veri responsabili del conflitto. Ecco i passaggi più significativi: dapprima vengono citate le difficoltà suscitate "dalla diffidenza, dalla malafede, dalla ostilità del vicino Impero etiopico"; poi vengono menzionate l'inaffidabilità ("l'eterna malafede abissina") e le violenze: "i trattati di commercio e di amicizia [...] non venivano eseguiti o erano apertamente violati dagli Abissini, i quali, quasi per meglio dimostrare la loro scarsa civiltà non si facevano scrupolo di minacciare e di aggredire sudditi nostri che si trovavano per ragioni di ufficio o di affari nell'interno di quell'Impero, quando addirittura non si spingevano a tormentare con *razzie* le popolazioni di confine dell'*Eritrea* e della *Somalia* per rubare animali e per trascinare in schiavitù donne e bambini". Infine sono citati i fatti di Gondar e di Ual Ual, dimostrazione "che la sicurezza delle nostre forze coloniali era minacciata dalla prepotenza della barbara e schiavista *Abissinia*".⁷²³

Nella cronaca della guerra sono citati tra i combattenti i "battaglioni di ascari e bande di dubat", mentre non si trova alcuna citazione dei combattenti nemici.

Nella sezione di geografia di Emilio De Marchi il capitolo della geografia antropica rimane pressoché identico,⁷²⁴ mentre viene accresciuto il paragrafo dedicato ai *Possedimenti italiani*, aggiornato alla nuova dimensione imperiale e evidenziando l'azione di "valorizzazione piena di quelle vastissime regioni [...] per il bene degli Indigeni e per il vantaggio della Patria nostra".⁷²⁵

3.3.6. I testi imperiali

La nuova fase imperiale del regime vede crescere fortemente lo spazio dedicato alle colonie sui libri di testo. Pubblicati tra il 1938 e il 1939, in questi volumi aumentano sia i brani dedicati esplicitamente alle colonie, sia quelli in cui le colonie compaiono magari di sfuggita, parti di un contesto dell'immaginario nazionale di cui ormai fanno parte pienamente. L'epopea della conquista dell'Etiopia occupa un ruolo centrale, con i suoi martiri ed eroi esaltati e ostentati agli alunni come esempi da ammirare e a cui ispirarsi nel proprio percorso di crescita, ma anche con i momenti memorabili del fronte interno (battaglia autarchica, proclamazione dell'impero), fino a diventare un rimando quasi quotidiano.

Alfredo Petrucci, *L'italiano nuovo. Letture della seconda classe elementare*, la Libreria dello Stato, Roma, XVII 1938 [ma dal 1936]; (ill. Piero Bernardini).

Il libro di lettura di Petrucci mostra bene questo cambiamento di frequenza con cui si tratta il tema dopo il 1935-36. Ecco una breve rassegna dei brani in cui le colonie sono al centro della comunicazione.

In *Verso l'Africa*, Amelia guarda le rondini che partono per l'Africa e vorrebbe affidare loro un

⁷²²Ivi, p. 183.

⁷²³Ivi, pp. 199-204.

⁷²⁴Ivi, pp. 209-217. Unica piccola modifica l'aggiunta, nel brano sulle religioni che si occupa del feticismo, della frase "Secondo questi popoli selvaggi le divinità avrebbero la loro dimora negli animali e negli oggetti che essi adorano", che precisa il concetto ma non ne cambia il senso.

⁷²⁵Ivi, p. 301.

messaggio per il fratello Giorgio, laggiù a “compiere il suo dovere di soldato”⁷²⁶.

In *Un incontro nel Tambien*, Bastiano è un giovane militare affezionato al suo cavallo Zerbino, ma si deve separare da lui al momento della guerra d'Etiopia. Dapprima viene inviato in Africa il cavallo, poi è il turno dell'uomo che viene arruolato. Durante il conflitto, quando Bastiano viene ferito, è proprio Zerbino che casualmente viene destinato a trasportarlo al campo e che, riconoscendolo, non vuole staccarsi da lui. Alla fine il riconoscimento diventa reciproco, anche Bastiano si accorge della fedeltà del cavallo sotto lo sguardo interrogativo dell'ascaro.⁷²⁷

In *Le città d'Italia*, Amalia va al cinema a vedere la rassegna delle città dell'impero, sperando di scorgere suo fratello Giorgio. Sullo schermo scorrono le immagini: “I palmizi di Tripoli, gli agrumeti di Rodi nell'Egeo, il porto di Massaua, il villaggio Duca degli Abruzzi, con un drappello di Dubat, gli 'arditi della boscaglia somala”. Infine “si videro le grandi nuove strade costruite nell'Etiopia, e qua e là colonne di soldati in marcia e schiere di operai italiani al lavoro”.⁷²⁸

In *Italia gemma del mondo* Meuccio risponde al quesito: “Fin dove si estende l'Italia?” e per farlo inizia un elenco che include le colonie: Libia, Eritrea, Somalia, fino a concludere che “l'Italia è nell'Etiopia che abbiamo conquistata di recente col valore delle nostre armi e liberata dalla ferocia dei Ras”.⁷²⁹

Racconti del tempo nostro. Ras Dammeletù è un racconto di giochi di bambini con le marionette. Geppino e Adriano, bambini appassionati di questo passatempo, mettono in comune le loro forze per preparare uno spettacolo che ha per protagonisti gli Italiani e gli Abissini. Le marionette di Geppino vengono così dipinte di nero ad impersonare gli abissini e il loro capo, Ras Dammeletù, “un vero mostro, nero più di cuore che di faccia, della cui ferocia erano vittime donne e bambini innocenti. Ma gli italiani avrebbero finito per dargli la lezione che si meritava”. Vista l'imperizia di Geppino, Adriano decide ad un certo momento di prendere lui stesso anche le marionette abissine, manovrando tutti i personaggi; “il suo dispetto fu però tale che, nel dare addosso a Ras Dammeletù e alla sua sbirraglia, perdette la misura. [...] Quando Ras Dammeletù e i suoi sbirri erano tutti caduti morti per terra, Adriano li faceva resuscitare e li rimetteva in piedi, per picchiare più sodo. Bene! - Gridava il pubblico, contorcendosi dalle risa – Daglieletù!”. Nonostante la disperazione di Geppino per le sue marionette in rovina (illustrate da due disegni), “il palcoscenico si vide ben presto cosparso di vesti lacere, di gambe spezzate e di teste mozzate. Giustizia era fatta”.⁷³⁰

Una notte memorabile è la cronaca della notte del 9 maggio 1936, proclamazione dell'impero al termine della “guerra che l'Italia era stata costretta a condurre in terra d'Africa”, con il termine “costratta” a sottolineatura del carattere non offensivo della guerra fascista. Dopo le parole di Mussolini, “ogni italiano quella notte baciò con orgoglio il suolo su cui era nato”.⁷³¹ Segue il testo della legge che istituiva l'impero.

Un altro testo, *Racconti del nostro tempo. Il sì del sordomuto*, narra l'evento miracoloso della riconquista della parola e dell'udito di un piccolo sordomuto in occasione del discorso del duce a piazza Venezia per la proclamazione dell'impero. “L'occhio di Dio” ha trovato il luogo giusto in cui manifestarsi con un miracolo, in una riproposizione in chiave fascista del potere taumaturgico del sovrano.⁷³² Infine, *Masetto e il ferro da stiro* è un racconto sulla raccolta dei rottami metallici per la patria, attività importante di quel settore del fronte interno affidato anche ai bambini durante la conquista dell'Etiopia. Masetto pur di farsi onore “contro i barbari d'Europa che si erano messi d'accordo per impedirci di condurre a termine l'opera di civiltà intrapresa nell'Africa Orientale”, sottrae il ferro da stiro alla madre e con grande fatica lo porta a scuola. Quando la mamma lo scopre

726 Alfredo Petrucci, *L'italiano nuovo. Letture della seconda classe elementare*, la Libreria dello Stato, Roma, XVII 1938 [ma dal 1936]; (ill. Piero Bernardini), p. 45.

727 Ivi, p. 47-51.

728 Ivi, p. 100.

729 Ivi, p. 102.

730 Ivi, pp. 103-107.

731 Ivi, pp. 138-139.

732 Ivi, pp. 141-144.

decide però di lasciare il ferro alla patria, contenta del gesto del figlio.⁷³³

Adele e Maria Zanetti, *Patria. Letture per la terza classe dei centri urbani*, Roma, La Libreria dello Stato, 1939 (Ill. Mario Pompei).

Con i nostri valorosi in Africa. Chilometri e chilometri presenta il lavoro quotidiano delle camicie nere per costruire la strada che renderà possibile l'avanzata del corpo d'armata. Dapprima usando il badile e il piccone, per poi tornare in seguito a imbracciare il fucile. L'Africa fa capolino saltuariamente, come sfondo naturale, che a tratti mette a dura prova il vigore dei militi: “Bisogna aprire una strada fra aspri dirupi”, “il sole alto dardeggia. Che fuoco!”; a tratti offre loro ristoro: “E col rancio si gode un po' di riposo all'ombra di un gran sicomoro o di un gigantesco baobab”; o ancora riemerge la sera come mistero: “nella boscaglia si desta la vita della notte africana”. Nessuna traccia del paesaggio antropico africano, né delle popolazioni: è un'avanzata nella natura.

Glorie di legionari. Amba d'oro racconta di un drappello di camicie nere, “uomini dal cuore e dai muscoli d'acciaio”, che prende d'assalto e conquista tra la notte e l'alba un'amba nelle mani degli abissini. Quando si accorgono della sorpresa, “dai loro nascondigli escono gli abissini, a nuvoli, gridando e gesticolando, sono centinaia e centinaia, e i nostri appena sessanta”. Riecheggia anche Carducci nel racconto: “Gli abissini si avventano a ondate sul manipolo di Camicie Nere. Ma in quel mare, che urla e biancheggia, si fanno vuoti paurosi”. L'immagine mostra quattro etiopi dai visi torvi, uno mentre cade, che corrono con lance e fucili.⁷³⁴

Un eroe del cielo narra la morte del colonnello Oliveti che precipita con il suo aereo dopo aver fatto lanciare con il paracadute tutti gli uomini dell'equipaggio. L'aereo rientra precipitosamente per l'avaria causata da un proiettile che ha colpito il radiatore durante un inseguimento e mitragliamento di nemici terrorizzati in fuga. La prosa riecheggia l'enfasi onomatopeica futurista:

“Fuggono gli abissini in preda al terrore: cercano salvezza oltre il fiume Tecazzè. Nel grande cielo del Tambien e dello Scirè, centinaia di aeroplani si slanciano all'inseguimento del nemico. È un roteare vertiginoso di ali tricolori, nel crepitio senza tregua delle mitragliatrici. Raffiche e raffiche di piombo sulle bande disordinate”

Gli aerei, agli occhi “ingenui” degli etiopi, sembrano uccelli rapaci: “Gli abissini tentano di difendersi dalla furia di quell'enorme uccello che pare affamato di preda, tanto scende in basso a sfidarli”.⁷³⁵

Con i nostri valorosi in Africa. Il volo della 'disperata' racconta il volo di ricognizione e di sfida effettuato da Galeazzo Ciano il 1° maggio 1936 ad Addis Abeba, con il lancio del gagliardetto e in risposta i colpi della contraerea che danneggiano i serbatoi; quindi il ritorno in lotta contro il tempo per le perdite di carburante, fino all'atterraggio, appena in tempo, a Dessié. Viene sottolineata la condotta degna di fiducia degli italiani, tanto che durante il sorvolo di Addis Abeba gli indigeni “son tutti fuori [...] per vedere. Non gridano, non fuggono. Sanno che gli Italiani hanno promesso di non bombardare la città”.⁷³⁶

In *Racconta, rondinella* un bambino fantastica davanti alla carta geografica dell'impero, e dialoga con una rondinella che gli racconta ciò che ha visto. Dapprima l'uccello gli descrive il paesaggio impervio al tempo della conquista, mentre sta portando “il saluto di una mamma italiana al figliolo soldato”: “La terra si stendeva selvaggia e inospitale. Pianure infocate, monti rocciosi, dirupati, gole orride, quasi senza traccia di strada, e giù nel fondo, torrenti che scrosciavano impetuosi”. Poi passa a descrivere la diversità affascinante del paesaggio tropicale:

“Cose bellissime, paesaggi strani e meravigliosi, vallate grandi grandi, ricche di vegetazione tropicale:

733 Ivi, pp. 169-176.

734 Adele e Maria Zanetti, *Patria. Letture per la terza classe dei centri urbani*, Roma, La Libreria dello Stato, 1939 (Ill. Mario Pompei), pp. 80-82.

735 Ivi, pp. 147-148.

736 Ivi, pp. 183-184.

banani, cocchi palme. E foreste paurose quasi buie, un intrico di alberi giganteschi e di piante rampicanti.
- Avrai veduto il leone, dunque!
- Mi apparve d'un tratto una sera, ai margini di una foresta. Scosse la criniera fulva e lanciò un ruggito. Ebbi un brivido. Mi parve che la terra tremasse sotto i suoi piedi. Le zebre, i daini, gli zebù erano già fuggiti lontano”.

Quindi è la volta del terzo tipo di paesaggio, quello incantevole fiorito e pieno di potenziali risorse da sfruttare, come la prateria ricca di piante di caffè:

“Un'altra volta volai sopra un lago immenso. Come brillava al sole! Sembrava uno specchio d'argento. Che rive incantevoli! C'erano alberi che pareva nascessero dall'acqua. E poi fiori, fiori grandi e magnifici sulle praterie. E poco più giù, come un grande parco, d'un verde tenero, dolce alla vista, tutto disseminato di piccole bacche vermiglie. Era una piantagione di caffè”

Infine compaiono gli Abissini, oggetto di curiosità e di pregiudizi del bambino, che la rondinella in parte smentisce:

“- E gli Abissini non li hai visti? È vero che sono brutti?
- Brutti? E perché, bambino? Hanno la pelle nera e lucida, i capelli crespi crespi, le labbra rosse e tumide. Sono un po' buffi, quando si acconciano i capelli come le donne, con certe treccioline strette strette, e v'infilano dentro spilloni e pettini. Ma sono alti e snelli, forti e velocissimi, e negli occhi, spesso, hanno un lampo di fierezza. I loro bimbi fanno presto a crescere. A un anno giuocan tra loro e si picchiano, e fanno disperare le mamme”

La loro descrizione trae i termini da un secolo di codificazioni somatiche delle differenze “razziali” e delimita l'alterità sui tratti del volto: pelle, capelli, labbra. Si tratta di una popolazione fiera e prestante, bellicosa fin dalla nascita, anche se con usanze strane. Sono gli Abissini non più nemici come al tempo della conquista, ma ormai popolo della colonia sulle cui qualità potenziali si sta edificando l'impero. Eppure sono popoli che si portano dietro le caratteristiche di una civiltà arretrata, come viene chiarito nel capoverso che segue centrato sulle abitazioni, osservate come elementi 'misuratori di progresso':

“- [...] ma le case son brutte davvero, questo lo so.
- Eh sì, non hanno niente a che vedere con le vostre. Son capanne rotonde, col tetto di paglia. Una volta, volevo riposarmi un po' sotto una gronda, ma dalle fenditure del 'tucul' usciva tanto fumo che mi sentii soffocare. Fuggii. Che bella idea far case senza finestre e senza comignoli”.

Il popolo abissino quindi è presentato come arretrato e incapace di muoversi da solo sulla via del progresso, ha bisogno di essere “svegliato” da questo torpore secolare dall'intervento del popolo italiano che si presenta come una “benedizione” divina, sia per migliorare l'efficacia e le condizioni del lavoro, sia per affinare le condizioni di vita, soprattutto l'igiene, elemento centrale da introdurre nelle consuetudini di un popolo considerato bambino:

“C'era una donna, sull'uscio basso basso, che pestava la dura nel mortaio. Un'altra, poco più giù, torceva dei bioccoli con le dita per farne uscire il filo. E due o tre si affannavano a tirar la spola intorno a certi rozzi telai di legno, per far le loro tele. Mi venne da ridere. 'Buon divertimento!' gridai, girando intorno al loro capo. 'Verranno, gl'Italiani, a svegliarvi!. Vi porteranno le loro macchine belle!' E infatti adesso...
- Che cosa, rondinella? - Tutto si cambia, laggiù. Sorgono i tucul nuovi, più grandi e più comodi, e poi... più puliti, bimbo mio. Gl'Italiani hanno scavato pozzi, hanno portato l'acqua vicino alle case. Hanno costruito mulini e filatoi. Insegnano a lavorare la terra a quella povera gente. Sono una benedizione, laggiù. Vedessi che rigogliosi campi di grano, ora!”⁷³⁷

737 Ivi, pp. 185-188.

La colonizzazione in Libia è trattata ne *Il viaggio dei ventimila*, ennesima conferma dell'abilità fascista nel nutrire *just in time* i contenuti di insegnamento con l'attualità di regime. Alcuni bambini giocano, sul greto di un ruscello, con barchette improvvisate, ripetendo il viaggio trionfale dei ventimila coloni che nel 1939 si sono trasferiti dai porti di Genova e Napoli ai villaggi in Libia. Allo sbarco, le bandierine passano dalle navi giocattolo ai piccoli forti libici e ai villaggi in miniatura allestiti per i coloni: "La Libia è ora più che mai terra d'Italia".⁷³⁸

Anche l'Albania, recente terra d'occupazione italiana, diventa oggetto di comunicazione scolastica nel brano "*Nido d'aquile*" con riferimenti importanti all'idea coloniale. Il testo è dedicato a Scanderbeg, condottiero albanese del XV secolo che, dopo essere stato preso in ostaggio da bambino dai turchi ed essere stato cresciuto come condottiero, scelse di passare dalla parte albanese, liberando per 23 anni i territori dall'occupazione ottomana e divenendo cristiano. Il brano diventa anche l'occasione per ricordare, con ottica coloniale, l'intervento "civilizzatore" dell'Italia in Albania e il "giusto" riconoscimento della corona a Vittorio Emanuele III; Paradossalmente la sottomissione coloniale all'Italia viene suggerita nel cuore degli albanesi dal loro eroe:

"L'Italia fascista ha dato il suo lavoro, il suo denaro, per aiutare il risorgimento dell'Albania, impoverita dalla lunga dominazione turca. Bonifiche, sfruttamento del sottosuolo ricco di minerali e di petrolio, strade, edifici pubblici, scuole, ospedali, fabbriche, campi di aviazione... Tutte opere italiane. E, con il lavoro, l'Italia ha portato la civiltà.

Era giusto, quindi, che gli Albanesi, traditi dal loro re, offrissero la corona d'Albania al re d'Italia.

Ancora una volta l'eroe nazionale aveva parlato nel cuore del suo popolo"⁷³⁹

Mare nostro è un brano in onore del Mediterraneo come spazio politico italiano. *Il mare viene inteso quindi* come spazio vitale e via di espansione, in un'ottica già decisamente bellica: "è come un'immensa strada che conduce lontano lontano, alle regioni più remote del mondo. [...] Guai a chi osasse tagliarci questa strada. [...] In ogni tempo, i popoli che ebbero dominio sul mare furono i più forti"⁷⁴⁰.

Alfredo Petrucci, *L'aratro e la spada. Letture per la terza classe dei centri rurali*, Roma, La Libreria dello Stato, 1939 (ill. Pio Pullini).

Ne *L'impero del lavoro* viene presentata una lettera dello zio Valerio che da due anni è in Africa ("Italia questa e Italia quella" – come dice il babbo) come colono agricolo. La sua lettera è occasione per riflettere sulla differenza nel modo di coltivare la terra tra italiani e etiopi, addentrandosi in particolari rivolti alla scolaresca delle scuole rurali:

"Il secondo raccolto dell'anno è stato più abbondante del primo. Questa terra è fertilissima. Bisogna lavorarla, è vero, perché gli abissini si accontentavano di grattarla appena alla superficie e non ne ricavano niente. Noi invece siamo andati subito giù con gli scassi profondi. L'abbiamo rovesciata, insomma, come si rovescia una giacca dalla parte della fodera, ed essa ci è apparsa nuova. Quando il frumento comincia a spuntare, tutte quelle pipite verdi sembrano rubarsi il posto e fare a chi arriva prima per dirci 'Grazie!'. E pensare, caro fratello, che questo poderetto è mio, che tanta terra prima trascurata, ora può fruttificare".

L'esaltazione della ricchezza del terreno e delle capacità del contadino italiano non esaurisce l'argomento. Si aggiunge il fascino dell'esotismo vivo nella mente del bambino:

"-Tu dunque non ci andresti? - Io sì – risponde il fanciullo che già vede nella sua mente miniere da scoprire, leoni da uccidere, elefanti da catturare come passerotti. Questa per lui è l'Africa!"

Mentre il padre rammenta il paradigma generale: "Prima, per lavorare, si andava in America; adesso

738 Ivi, 202-204.

739 Ivi, pp. 217-219.

740 Ivi, pp. 220-222.

si va nelle terre del nostro Impero. È l' 'Impero del lavoro', ricordatene, figlio mio”.⁷⁴¹

Italia proletaria e fascista, in piedi! è un racconto sulla conquista e sulla fase di passaggio dalle armi agli strumenti per coltivare la terra. Nonno Menico ascolta il discorso del duce del 2 ottobre 1935, mentre i suoi figli, volontari, sono in Africa pronti a combattere. Poi le sanzioni e la conquista. Quindi l'istituzione delle prime zone agricole sperimentali di Oletta e Biscioftù, dove tra gli altri è impiegato il nipote Valerio, “uomini che in una mano recavano il fucile ancora caldo delle battaglie combattute e nell'altra la vanga”. Poi il piano di colonizzazione e le diverse scansioni dei tempi agricoli, che fanno contrariare il nonno abituato ad altri ritmi stagionali.⁷⁴²

I racconti della sera. Il passaggio del Mareb è il racconto del combattente-bambino, realizzazione del desiderio di combattere di tanti balilla. Edoardo Spera detto Doddò è infatti un ragazzo di 13 anni aggregato alle truppe stanziate sulle rive del Mareb in attesa di iniziare l'invasione dell'Etiopia. Esempio e mito dei bambini italiani, le figure dei piccoli combattenti che fuggono di casa e si aggregano alle truppe, quindi vengono scoperti e tenuti come piccoli soldati e mascotte, sono diffuse già dal primo conflitto mondiale e proliferano durante il conflitto italo-etiope. La più famosa è quella di Lorenzo Fusco, ma anche Nicola Messina, Saverio Coscia e altri.⁷⁴³ È l'ultima tappa di un processo che era già iniziato in corrispondenza della Grande guerra, quando l'età dei combattenti reali si era abbassata nel corso del conflitto, le prime figure di bambini e ragazzi che cercavano di raggiungere le linee del fronte avevano iniziato a presentarsi con frequenza e la loro eco era stata amplificata dalla propaganda patriottica, facendone dei piccoli eroi. Era anche l'effetto di una nazionalizzazione delle masse che si espandeva con forza nelle contingenze di guerra investendo l'infanzia, sia come immagine, sia nel reale coinvolgimento dei ragazzi e delle ragazze sul fronte interno.⁷⁴⁴ In questo brano il bambino è impaziente che inizi la guerra, mentre i soldati con affetto si divertono a farlo arrabbiare parlando di sciabolette di legno e scudi di cartone. Finalmente, dopo alcuni giorni, arriva un soldato che ha sentito il discorso del 2 ottobre, così le colonne si mettono in marcia e anche Doddò può mettere piede, emozionato, al di là del Mareb, in territorio nemico: “poggia il piede sulla passerella. Una commozione straordinaria si impadronisce di lui”. E man mano che avanza diventa oggetto di identificazione per ogni balilla e si sente crescere: “a mano a mano che va avanti si sente più grande: il suo cuore si dilata, la sua persona cresce. Ha l'impressione di essere non uno, ma cento, ma mille, centomila, un milione, due milioni di Balilla, tutti i Balilla d'Italia in marcia sul Mareb”.⁷⁴⁵

In *C'è più sugo* il maestro racconta della colonizzazione demografica della Libia, della partenza dei ventimila coloni, ogni famiglia con la sua concessione – come specifica bene il testo in un dialogo. L'immagine di Pio Pullini che accompagna il testo mostra i soggetti tipici del paesaggio arabo stereotipato ed orientalista: un arabo con il suo dromedario; sullo sfondo si intravedono un minareto e una palma da datteri; unica presenza colonizzatrice: una grande nave. Il testo invece sembra capovolgere questa immagine, retaggio del passato: prima – dice il maestro - “non c'era, si può dire, che sabbia. Ed ora invece, andate un po' a vedere! È tutto un giardino. Vi crescono il grano e l'olivo, la vite, il gelso, il mandorlo. E vi abbonda l'acqua, perché il governo Fascista, prima di ogni altra cosa, pensò a trivellare i pozzi”. “Insomma – dice Michele a mo' di conclusione – quel che prima andavamo a fare in terra straniera, ora lo facciamo in terra nostra. C'è più sugo, vi pare?”.⁷⁴⁶

L'idea della trasformazione del deserto in un giardino, di un luogo popolato da genti considerate

741 Alfredo Petrucci, *L'aratro e la spada. Letture per la terza classe dei centri rurali*, Roma, la Libreria dello Stato, 1939 (ill. Pio Pullini), p. 84.

742 Ivi, pp. 85-95; l'immagine che ritrae il discorso mussoliniano del 2 ottobre reca l'anno fascista sbagliato: XII anziché XIII.

743 Cfr. Valentina Asioli, *L'impero di carta. Il colonialismo fascista nell'editoria per ragazzi* (seconda parte), in “Studi piacentini”, 36, 2004, pp. 67-104: pp. 92-101.

744 Antonio Gibelli, *La grande guerra degli italiani*, Milano, BUR, 2013 (I ed. 1998), pp. 227-240; A. Gibelli, *Il popolo bambino*, cit.

745 Ivi, pp. 90-94.

746 Ivi, p. 184-185.

incapaci e ora sostituite da uomini “civili” e abili a trasformare il paesaggio e a renderlo produttivo, ha una lunga storia relativamente alla Libia, ma anche riguardo al colonialismo europeo in generale. Per ciò che riguarda la Libia, essa fin dal 1911, nei primi interventi a favore della campagna di conquista, fu presentata come un vero giardino di floridezza, oppure come una terra resa produttiva dagli antichi romani e ora in decadenza per effetto della gestione di popolazioni arretrate. Ma la metafora del giardino da realizzare là dove regnava la selva, cioè lo stato di natura, ad opera di giardinieri-colonizzatori capaci di imporre un'autorità di governo “civile”, già diffusa nell'Ottocento e pervadeva i testi di molti scrittori e il senso comune.⁷⁴⁷

Lettere, telegrammi e... scarpe in viaggio è dedicato a presentare in maniera didattica l'organizzazione e lo sviluppo delle comunicazioni con l'impero, che è ancora enormemente lontano dall'Italia ma che nella rielaborazione scolastica deve apparire vicino, quasi parte del regno. L'occasione è l'arrivo di una lettera dello zio dall'Etiopia che suscita un dialogo tra padre e figlio sui tempi necessari per comunicare tra la colonia e il regno. Quindici giorni normalmente. Allo stupore un po' deluso del figlio, il padre specifica però che solo tre ne occorrono per la via aerea e che un aereo può riuscire addirittura a trasvolare la distanza in una sola notte “Ma questi son prodigi che solo gl'Italiani possono compiere. Nulla ci separa ormai dalle terre del nostro Impero. Esse fanno parte del corpo della nostra Patria. Esse vivono la nostra stessa vita”.⁷⁴⁸

Piero Bargellini, *Il libro della quarta elementare. Letture*, Roma, la Libreria dello Stato, 1938 (ill. A. Della Torre)

Nel racconto *La fede d'acciaio* una Vedova del Grappa con due figlioli, ascoltando la regina Elena che consegna la fede d'oro alla patria contro le sanzioni, decide di consegnare anch'essa le due fedi matrimoniali di cui è in possesso, quella propria e quella del marito. Le sanzioni sono contro l'Italia che ha deciso – si spiega nel racconto - di “conquistare nelle terre africane un impero per dare lavoro ai suoi figlioli”.⁷⁴⁹

Dopo il racconto sul fronte interno è la volta del fronte africano. *La prima medaglia d'oro in A.O.* è la storia di Dalmazio Birago, in servizio come motorista della squadriglia *La Disperata* di Galeazzo Ciano, che ottiene finalmente di essere imbarcato in un equipaggio impegnato direttamente in un'azione aerea. Nel corso dell'azione viene ferito ma continua a sparare sul nemico; quando i compagni accorgono della sua ferita e rientrano alla base è però troppo tardi. Si tratta di un racconto esemplare di guerra dall'alto, dove i nemici appaiono lontani e indistinti; così si accorgono dell'obiettivo da mitragliare: “Sui pendii non si notava segno di vita; ma ecco, a un tratto, aprirsi una specie di tinozza con tende e carreggi: l'accampamento abissino”.⁷⁵⁰

Impegnati nel fronte africano ci sono anche le truppe coloniali. Così il racconto *Dubat* concentra l'obiettivo su quelli che venivano definiti gli “Arditi d'Africa”. Sul fronte sud una pattuglia composta di Dubat avanza circospetta. Uno dei Dubat, Amed Ascìò, nella notte usa il proprio fucile senza ragione, solo per il piacere di sentirlo funzionante dopo giorni passati senza scontri, e così per punizione gli viene tolta l'arma. Il giorno seguente, trovatosi impegnato in un'azione pur senza fucile, il somalo compie un atto eroico ponendosi come scudo del giovane ufficiale che era rimasto scoperto verso il fuoco nemico. Soccorso senza speranze di salvarlo, gli viene concesso di tenere di nuovo il fucile a fianco come premio per la sua azione.

Il racconto mette in scena l'immagine delle truppe coloniali dei dubat che era sedimentata nella comunicazione di propaganda: sempre “impazienti di combattere”, dediti totalmente ai superiori italiani fino ad arrivare alla rinuncia alla propria vita; quando Amed viene interrogato sull'uso improprio del fucile, non risponde, ma dice al capitano italiano: “tu stare mio padre, tu sapere

747Massimo Bucciantini, *Conrad e Huxley. Heart of Darkness e l'etica dell'evoluzione*, “Belfagor, LXVII, 5, 30 settembre 2012, pp. 515-530.

748Ivi, pp. 185-187.

749Piero Bargellini, *Il libro della quarta elementare. Letture*, Roma, la Libreria dello Stato, 1938 (ill. A. Della Torre), pp. 52-55.

750Ivi, pp. 62-68.

tutto”. Il capitano gli risponde assecondando l'animismo che attribuisce all'indigeno: “Amed cattivo dubat, che fa parlare invano la bocca del suo fucile”. Il testo diventa anche l'occasione per la presentazione delle caratteristiche della divisa dei dubat: il *dub* bianco e la futa; compaiono parole locali come *zeriba* per designare il recinto degli animali.⁷⁵¹

Un altro racconto, *La milizia al passo Uarieu*, ricorda l'epopea di padre Reginaldo Giuliani, religioso e militante fascista al seguito di un battaglione di camicie nere. Nel corso dell'assalto nemico le camicie nere vengono descritte come capaci di una resistenza eroica, nonostante l'assenza di acqua e senza rinforzi. Nel corso della battaglia viene trovato morto padre Giuliani e l'immagine è occasione per alludere alla dimensione religiosa della guerra: “portava in mano non l'arma ma una croce che egli stesso si era costruito con due rami di 'anguilla', e due chiodi da scarponi” e “una larga ferita di scimitarra gli s'apriva tra il collo e la spalla sinistra [...] Sulla camicia nera di milite spiccava, dalla parte del cuore, la rossa croce di Cristo”.⁷⁵² Il confronto tra i due campi di combattenti propone l'opposizione tra l'estasi urlata degli africani e la calma determinata dei fascisti: gli abissini prima della battaglia “si esaltavano e si stordivano” con “canti e urla e suoni di strumenti musicali”; ad essi si oppone il silenzio o i canti dei fortini fascisti. L'immagine dei nemici, carica di metafore, presenta una forza incontrollata della natura: quando attaccano sono “brulichio biancheggiante di abissini”, “orde nemiche che parevano uscire da formicai”. “parevano un mare ruggente che battersse e ribattersse contro uno scoglio”.⁷⁵³

Ad una poesia – il canto dei legionari di Auro d'Alba intitolato: *L'Aquila legionaria*⁷⁵⁴ - segue un lungo brano, *Presa di Addis Abeba*, che narra l'avanzata dalla battaglia del lago Ascianghi all'annuncio in Italia della presa della capitale. Oltre al solito panegirico del coraggio e della capacità di soldati e ufficiali, il brano esalta la perizia italiana nella sistemazione delle strade approssimative e danneggiate degli etiopi: “allora si vedevano le doti della razza italiana” per ricostruire passo dopo passo la strada per Addis Abeba. La popolazione locale è presentata come ansiosa dell'arrivo degli italiani: “La popolazione abissina, contenta di essere liberata dalle orde rapaci del negus, aveva steso, attraverso le vie, strisce di tela bianca dove era scritto: 'il falco ha volato'. E il falco era l'esercito italiano”. Mentre gli ascari vengono descritti affascinati dall'aviazione che assicura i rifornimenti.⁷⁵⁵

Camicie nere è un “Canto degli indigeni eritrei” nella traduzione di Indro Montanelli”. Si tratta di un'esaltazione dei combattenti della milizia, venuti dal mare, dalla pelle bianca (“ma gli occhi e la pelle son chiari come una notte di luna”), cantano come gli ascari e per questo sono amati da essi; gli ascari marceranno con loro che vendicano Adua e Amba Alagi e “daranno il nemico alla iena”.⁷⁵⁶

Impero italiano è il brano che esalta la forza e il genio italiano; l'impero infatti viene presentato come conquistato con la fede, con “la forza e il valore della sua razza”, con “potenti mezzi guerreschi [...] dovuti al genio italiano”: l'aeroplano, l'elica e il carro armato inventati o costruiti da Leonardo da Vinci, il motore inventato da Barsanti, la radio da Guglielmo Marconi.⁷⁵⁷

Cesare e Mussolini è l'ultimo brano che si segnala di questo manuale tra i più densi di epopea imperiale. L'autore istituisce un parallelo tra i due imperatori, e vi fa seguire un dialogo immaginario tra essi.⁷⁵⁸

Infine è presente anche la leggenda dei due fratelli Fileni, i cartaginesi buoni che si fanno seppellire vivi per il bene della patria, nella sfida con gli uomini della greca Cirene per fissare il confine tra le due città. La leggenda era il mito richiamato dall'arco costruito sulla via Balbia nel 1937 al confine

751Ivi, pp. 86-92.

752Ivi, p. 102-103.

753Ivi, pp. 99-104.

754Ivi, p. 104.

755Ivi, p. 161-167.

756Ivi, p. 168.

757Ivi, pp. 169-170.

758Ivi, p. 171-174.

tra Tripolitania e Cirenaica. La descrizione di Cartagine (paradigma di nemico africano dei Romani, barbaro, quindi esempio evidente dell'Africa non romanizzata, che in un documentario Incom del 1941 viene citata anche come esempio di spittito semita, base per commercianti senza scrupoli, con evidente allusione agli ebrei, e di conflitto insanabile tra il mondo ario e il semita)⁷⁵⁹ è particolarmente piena di disprezzo: “La sua spiaggia era bassa e arenosa, l'acqua stagnava nei canali che mettevano in un porto chiuso e pieno di navi. Le costruzioni di Cartagine basse e tozze, cariche di ornamenti preziosi, apparivano ricche ma non belle. Vi si respiravano profumi snervanti e odori nauseanti. La città era abitata da un popolo fenicio: un popolo di commercianti avidi di guadagni: un popolo barbaro, dominato da una triste religione. Il loro dio era Moloc, rappresentato da un mostro con un gran ventre cavo e con la bocca spalancata. Questo idolo mostruoso veniva arroventato, dopo di che nella sua orribile bocca erano gettati bambini innocenti con un rito selvaggio. Tra gli strumenti di tortura, i Fenici avevano inventato anche la croce, sulla quale facevano morire inchiodati uomini e animali”.⁷⁶⁰

Luigi Rinaldi, *Il libro della V classe elementare. Letture, Roma, la Libreria dello Stato, 1939* (ill Angelo Canevari)

Il volume è uno dei più densi di testi che trattano le colonie italiane e il passato di conquista, fino agli avvenimenti del presente, come la recentissima emigrazione organizzata dal regime dei “ventimila” coloni in Libia. *Uno dei ventimila (racconto)* tratta proprio questo tema. Il bambino Pinotto è uno dei ventimila coloni che con la famiglia partono per la Libia nel 1938. Decide di portare con sé il suo uccellino, lo stornello Ciccio, nella gabbietta e ne cura il trasporto con ogni attenzione, attraversando tutti i momenti patriottici e coreografici. Verso il termine del viaggio teme che l'uccello non ce la faccia a sopravvivere, ma la prima mattina in colonia, al passaggio di uno squadrone della cavalleria indigena, l'uccellino rinviene intonando Giovinezza, motivo imparato dal bambino in passato. Così tutta la famiglia si aggrega al coro e anche lo squadrone saluta gridando “viva l'Italia”. La cavalleria indigena è l'unico accenno alla presenza di popolazione del luogo.⁷⁶¹

Lo zampognaro del Furlo (racconto). Mariano, pastore marchigiano offeso ad una gamba da una frana, diventa zampognaro a Milano e invecchia. Poi, in occasione dell'invasione dell'Etiopia e della giornata della fede, decide di donare tutti i suoi risparmi alla patria e a Mussolini che “per lui era come un Dio”.⁷⁶²

Pilù (racconto) è la storia di un cane trovato nelle trincee della Prima guerra mondiale e adottato dal narratore. All'inizio il cane è tra le braccia di un sergente senegalese ferito, in forza all'esercito francese.⁷⁶³

La recente legislazione razzista viene trattata nel brano *Le razze*. Dapprima ne viene data una panoramica storico-evolutiva: dagli Aarii situati alle sorgenti dell'Indo, alle loro migrazioni e mescolanze nel nord e nella penisola italiana. In seguito si innesta la trattazione discriminatoria nei confronti dei “giudei” e degli africani, saldamente ancorata alle vicende della conquista dell'impero; nei secoli infatti viene spiegato che resistette solo la razza latina, “formata e modellata da Roma”, che diede vita ad esploratori terrestri e navali. E continua:

Ma fra i nuovi conquistatori si era mescolata la razza giudaica, disseminata lungo le rive del Golfo persico e sulle coste dell'Arabia dispersa poi lontano dalla patria d'origine quasi per maledizione di Dio e astutamente infiltratasi nelle patrie degli Ariani. Essa aveva inoculato nei popoli nordici uno spirito nuovo fatto di mercantilismo e di sete di guadagno, uno spirito che mirava unicamente ad accaparrarsi le maggiori ricchezze

759 Luigi Pensuti (regia), A. Pagliaro, (soggetto), *Roma e Cartagine*, documentario Incom, Istituto Luce, <http://www.archivioluca.com/archivio/jsp/schede/videoPlayer.jsp?tipologia=&id=&physDoc=3238&db=cinematograficoDOCUMENTARI&findIt=false§ion=/>

760 Piero Bargellini, *Il libro della quarta elementare, cit.*, ediz 1942, pp. 125-129.

761 Luigi Rinaldi, *Il libro della V classe elementare. Letture, Roma, la Libreria dello Stato, 1939* (ill Angelo Canevari), pp. 13-19.

762 Ivi, pp. 68-72.

763 Ivi, pp. 115-121.

della terra.

L'Italia di Mussolini, erede della gloriosa civiltà romana, non poteva rimanere inerte davanti all'associazione di questi interessi affaristici, seminatrice di discordie, nemica di ogni idealità. Roma reagì con prontezza e provvide a preservare la nobile stirpe italiana da ogni pericolo di contaminazione ebraica e di altre razze inferiori.

Dopo la conquista dell'Impero venne bandita, ad esempio, una severa crociata contro il pericolo della mescolanza fra la nostra razza e quella africana (meticcio). I popoli superiori non debbono avere vincoli di sangue con i popoli assoggettati, per non venir meno ad un'alta missione di civiltà, per non subire menomazioni di prestigio e per non porre in pericolo la purezza della propria razza.⁷⁶⁴

La componente cattolica dell'espansione coloniale viene trattata nel brano intitolato: *Missionari*. “Soldati di Cristo. Combattono la loro santa ed eroica battaglia in paesi inospitali lontanissimi dalla Patria, in mezzo a popolazioni selvagge, circondati da mille pericoli”. Le popolazioni cui si rivolgono sono quindi tendenzialmente incivili e infide: “spesso, quando dopo tanto lavorare e pensare riescono ad innalzare la Croce sul tetto di una chiesina sperduta, il fanatismo dei selvaggi gliela incendia dopo averla saccheggiata”. Solo dopo molti sforzi “civiltà e redenzione” possono affermarsi: “quando [...] un canto religioso sboccia dalle labbra dei negri seminudi e si innalza alla gloria del creatore, il volto patito dei Missionari sembra risplendere di luce divina”.⁷⁶⁵

L'epopea della conquista viene richiamata con il disegno *9 maggio 1936 - XIV. Il Duce fonda l'Impero*, che rappresenta un legionario romano sullo sfondo e il milite fascista ne prende e porta avanti l'insegna,⁷⁶⁶ e con il brano *Tre date*: la prima è il 2 ottobre 1935 della quale si riporta gran parte del discorso di Mussolini; poi troviamo un succinto racconto della guerra, “conquista di una terra che la civiltà di Roma doveva redimere dalla barbarie”. Gli “abissini erano soldati agguerriti, feroci, bene armati, abilissimi nell'imboscata e nell'agguato”. I rappresentanti europei in Addis Abeba “s'accorsero ben presto chi fossero i soldati etiopici che la sconfitta tramutava in predoni e in banditi, smaniosi unicamente di rapina e di saccheggio [...] 'masnade abissine impazzite’”. Le altre due date sono il 5 e il 9 maggio 1936.⁷⁶⁷

Tra gli “eroi” della guerra contro l'Etiopia vengono preferiti gli aviatori, simboli della superiorità tecnologica verticale che quando per guasti o danneggiamenti sono costretti a scendere a terra catalizzano la ferocia degli indigeni e mostrano, nel martirio, il proprio ardimento impavido. *Antonio Locatelli* narra brevemente la vita dell'aviatore fascista terminata con la morte in Etiopia, “aggredito a tradimento da un'orda di barbari e trucidato senza pietà”.⁷⁶⁸

L'epopea di un altro aviatore è narrata in *Giovani eroi. Tito Minniti*. Dalle lettere al padre viene tratta una carrellata di impressioni dell'aviatore sulle popolazioni locali: “scriveva al padre, alla sorella [...] lettere piene di brio nelle quali narrava scherzosamente di indigeni ravvolti in candidi manti e di cui egli diceva che sembravano mosconi giganteschi impigliati nella panna montata. Rammentava le fiere 'fantasie' dei dubat a cavallo, le nenie religiose dei vecchi sacerdoti maomettani, il profumo snervante dei fiori nelle notti d'Africa e le sinistre risate delle iene in prossimità degli accampamenti”. Quando l'aereo guidato da lui e dal collega Zannoni viene colpito e deve atterrare “la turba nemica urlante di gioia feroce si accosta strisciando”. Sono “barbari assetati di vendetta”, “selvaggi urlanti”. Minniti è eroico (e un disegno lo mostra), “ma i barbari, appunto perché tali, non possono commuoversi di fronte a tanto eroismo”. “Lo colpiscono, lo insultano, lo straziano – cento contro uno – e si inferociscono sempre più”. “Orbene: se io vi dico che la bella testa del martire fu più tardi portata in trionfo ad Harrar, voi balilla e voi piccole italiane non dovete piangere. Badoglio e Graziani seppero vendicare terribilmente la fine di Minniti e Zannoni”.⁷⁶⁹

764 Ivi, 184-185.

765 Ivi, p. 196-197.

766 Ivi, p. 199.

767 Ivi, p. 200-204.

768 Ivi, pp. 98-102.

769 Ivi, p. 205-209.

Il legame che il fascismo istituisce tra le trincee della Grande guerra e il nuovo fronte africano diviene il tema del brano *Un cappello alpino racconta*. Il cappello di un vecchio alpino della Guerra mondiale racconta l'emozione nell'incontrare i legionari di ritorno dall'Amba Aradan e tra essi gli alpini che riconoscono il vecchio cappello e lo salutano.⁷⁷⁰

Di un brano come *Conquiste dell'Impero. La marcia su Gondar*, è interessante soprattutto lo sguardo che viene proiettato sulle popolazioni locali, in margine alla descrizione dell'avanzata fascista. Ad esempio questa fase che suddivide la responsabilità dell'asserita storica incapacità degli "abissini" di sfruttare il loro territorio tra un'indolenza quasi biologica e il dispotismo avido dei loro capi: "Gli indigeni abissini, pigri e senza volontà, maltrattati da capi rapaci, non seppero e non poterono mai sfruttare neppure minimamente le risorse infinite del loro suolo. Occorrevano gli italiani: faticatori superbi, di tempra fisica adattabile a qualunque clima, animati da uno spirito indomito di pionieri e conquistatori". Nel brano si susseguono descrizioni degli aspetti selvaggi della terra africana; eccone un esempio: "attraverso località impervie e aride, tra sterpaglie, petraie, intrichi di bambù impenetrabili, su piste cancellate dalla selva e dal deserto, con temperature infernali di cinquanta, sessanta gradi". All'arrivo nei pressi di Gondar "contadini indigeni salutavano rispettosamente".⁷⁷¹

Il Duca degli Abruzzi. Navigatore ed esploratore, è una breve biografia del Savoia creatore dell'azienda agricola in Somalia, dove "studiò un vasto piano di bonifica per quelle plaghe abbandonate". Nella breve descrizione è il tono paternalistico verso le popolazioni indigene a tenere banco: "Impiegò sempre capitali italiani e fece lavorare le masse indigene sotto la sorveglianza del personale italiano"; "il Principe fu molto amato dagli indigeni per la sua paterna bontà non disgiunta da un senso altissimo di fermezza e di giustizia".⁷⁷²

Uno dei motivi più presenti nella narrazione della guerra del 1935-36 è il collegamento ideale con le battaglie e le sconfitte dell'espansionismo di fine Ottocento, come rivincita di una nuova Italia rigenerata dal fascismo. In *Il padre (racconto)* il collegamento prende la forma di un ricordo d'infanzia di un colonnello decorato nella recente conquista. In un inverno nevoso due ragazzi di quinta classe organizzano all'uscita dalla scuola una battaglia a palle di neve tra due schieramenti ben connotati con riferimenti (anche somatici) al presente:

"italiani da una parte, guidati dal generale Baratieri; abissini dall'altra guidati da Menelik in persona. Perché, non bisogna dimenticare, che all'epoca in cui parlo era appena terminata la guerra italo-abissina, e noi ragazzi ne conoscevamo abbastanza le varie vicende, per averne sentito parlare tutti i giorni in casa e fuori. Non solo, ma rifacevamo a modo nostro le battaglie a base di fucili di canna e di frecce di cartone; e fra i più arditi di noi, fra coloro che sapevano gridare più forte – Avanti!... Savoia... Alla baionetta... - vi erano quelli che si facevano chiamare pomposamente Generale Baratieri, Arimondi, Baldissera, colonnello Galliano, maggiore Toselli, proprio come gli eroi autentici di quella guerra. E c'erano, si capisce, anche i capi dell'esercito abissino: Ras Alùla, Ras Maconnen, Ras Mangascià e Menelik, il quale ultimo frequentava la quinta elementare, era il più bel somaro di tutta la scolarisca, ma era alto, forte, strillava come un'aquila, ed aveva la faccia scura e i capelli crespi"

Nel corso della battaglia "l'esercito abissino vacillò e parve cadere, ma si riebbe subito e cominciò a sua volta un bombardamento così fitto, accompagnato da un coro tale di urla, che gli africani veri lo avrebbero cento volte invidiato". La battaglia poi volge al termine a favore degli italiani, con la cattura del bambino-Menelik e la fuga dei suoi compagni.⁷⁷³

3.3.7. I testi della Seconda guerra mondiale

I testi pubblicati a partire dal 1940 sono evidentemente egemonizzati dal peso tematico della nuova guerra mondiale. La riscrittura è ingente: due libri per la seconda (scuole urbane e rurali) e quello

770 Ivi, p. 210-213.

771 Ivi, p. 215-220.

772 Ivi, pp. 281-282.

773 Ivi, pp. 104-109.

per la quinta classe e i tre sussidiari, affidati questa volta a tre autori diversi in base alla classe e non più ad esperti delle diverse materie. Le colonie ormai fanno parte dell'identità scolastica codificata del fascismo (entrano nelle nomenclature nel nuovo libro per la prima classe parole come dubat e abissino) e episodi come il dono della fede divengono già oggetto di racconto del passato. Ma lo sguardo è rivolto soprattutto ai nuovi fronti di guerra, tra cui quelli africani.

Vera Cottarelli Gaiba e Nerina Oddi, *Il libro della prima classe*, Roma, La Libreria dello Stato, 1940 (ill. Roberto Sgrilli).

Nel libro per la prima classe poche frasi e poche immagini riassumono i contenuti su cui far esercitare nella scrittura e nella lettura. Le colonie sono condensate in una pagina intitolata "Nelle terre italiane d'oltremare" e i disegni che illustrano questo sillabario dell'impero sono: "una palma", "il deserto", "un'oasi", "aratri e motori italiani", "un abissino e un dubat", "una nuova strada e un nuovo porto dell'Impero". L'italiano è mostrato come il lavoratore che mette a frutto la tecnologia superiore, ormai usata non più per conquistare ma solo per mettere a frutto la colonia. Due paesaggi si giustappongono: quello esotico e selvatico del deserto, e quello trasformato dalla "valorizzazione" operata dagli italiani. Le popolazioni locali sono i nuovi sudditi "abissini" e i fedeli sudditi del passato, "dubat", da tempo armati al servizio dei colonizzatori.

Un'altra pagina, senza immagini è intitolata "Mare nostro" e presenta alcuni precetti sul Mediterraneo: "L'Italia si protende nel mare Mediterraneo. Il mare Mediterraneo era detto dai Romani Mare nostro. Al di là del mare vi sono altre terre d'Italia: La Libia – L'Impero di Etiopia. In Libia, in Etiopia vivono e lavorano tanti italiani".⁷⁷⁴

Pina Ballario, *Quartiere Corridoni, Letture per la seconda classe dei centri urbani*, Roma, La Libreria dello Stato, 1941 (ill. Bruno Angoletta).

Nel brano sulla giornata della fede intitolato *L'anello della mamma*, il riferimento alla campagna d'Etiopia è esplicito: "Tu sai dunque l'ingiusto castigo che toccò all'Italia per essere andata in Africa a conquistare l'Abissinia. Bisogna ricordarlo sempre",⁷⁷⁵ e infatti mentre l'anello della maestra, sposa da poco, è d'oro, la fede della mamma è ancora quella di acciaio ricevuta in cambio del dono di quella d'oro alla patria nel 1935. In pratica la fede di metallo viene presentata ai bambini come se fosse la medaglia del reduce di una guerra vittoriosa.

Ora però sono passati anni e dalle colonie arrivano nuovi racconti ed esperienze che non possono essere taciute in queste nuove redazioni di libri di testo, ma devono essere rielaborate conferendo loro un senso, come l'esperienza dei primi morti italiani dai fronti di guerra africani. Ne tratta *Morire per la Patria è vivere per la gloria*, brano in cui un ragazzo, che osserva altri coetanei lavorare in un'osteria della penisola, rivela la propria provenienza da Bengasi (e "i ragazzi lo considerano subito con rispetto") perché il padre è morto e ora risiede con i nonni. Al comprensibile moto di commozione dei ragazzi "il fanciullo si impettisce: - È morto da eroe il mio babbo! Medaglia d'oro alla memoria. L'ho io, la medaglia. Il Duce me l'appuntò sul petto a Roma il 1° febbraio scorso, annuale della Milizia, e mi disse guardandomi negli occhi: 'Morire per la Patria è vivere per la gloria. Ricordalo'". In epigrafe viene riportata una frase di Scanderberg, eroe albanese già citato, in cui si raccomanda il dovere di vivere per la chiesa e per la patria.⁷⁷⁶

L'Albania è il tema di *Una cartolina per Mario*. A Mario Altieri, protagonista di Quartiere Corridoni, arriva una cartolina da un compagno albanese della colonia estiva che lo invita a passare le vacanze in Albania. Una vicina accenna alla malaria, ma il narratore ricorda che ora, grazie agli italiani, quella malattia stata debellata. L'immagine degli italiani bonificatori del paesaggio funziona anche per l'Albania allo stesso modo in cui funzionava rispetto alle colonie, ma tra i ragazzi

⁷⁷⁴Vera Cottarelli Gaiba e Nerina Oddi, *Il libro della prima classe*, Roma, La Libreria dello Stato, 1940 (ill. Roberto Sgrilli); pp. 57, 68.

⁷⁷⁵Pina Ballario, *Quartiere Corridoni, Letture per la seconda classe dei centri urbani*, Roma, La Libreria dello Stato, 1941 (ill. Bruno Angoletta), p. 36-37.

⁷⁷⁶Ivi, p. 75-76.

albanesi e italiani non è percepibile un distanza di civiltà tale da suggerire, almeno nei libri di lettura, la separazione.⁷⁷⁷

Separazione, distanza, inclusione subordinata all'interno del ruolo di missionario cattolico sono invece i tratti caratteristici riservati ai sudditi africani (nella versione didattica per bambini ben sintetizzati dal colore della pelle) che nell'ideologia fascista appaiono irrimediabilmente distanti per questioni razziali. Ciò emerge con evidenza esemplare nel racconto *L'anima bianca di Giovanni nero*. Don Lino, missionario in Africa, è tornato in Italia portando con sé Giovanni, “un ragazzino nero, così nero che i bambini si domandano se è di carne e d'ossa o di ebano”, e che ora vorrebbe diventare a sua volta missionario. “È di carne e d'ossa come voi – spiega Don Lino [...] nero di fuori ma bianco di dentro, non è vero, Giovanni? Giovanni ama il Signore e ama l'Italia che gli ha insegnato a conoscere il Signore. Quando venne alle missioni era poco più di una bestiola: andava nudo e mangiava carne cruda. Ora legge, scrive e vuole diventare missionario per aiutare i suoi fratelli neri a ritrovare la loro anima bianca”.

L'emancipazione subordinata delle popolazioni nere dell'Africa passa quindi attraverso la rinuncia alla loro identità religiosa e culturale, sotto la guida degli italiani e della loro religione. Una rinuncia che non potrà mai cancellare la diversità razziale, il colore nero della pelle che è anche metafora della loro inferiorità e “bestialità”. Era nudo e mangiava carne cruda, non conosceva il cristianesimo: ecco compendiata l'immagine dell'Africa di un tempo, quella che si potrebbe definire 'allo stato animale', precedente la colonizzazione e l'evangelizzazione portata dal fascismo e dall'Italia cristiana. Anche l'azione delle missioni sembra comunque scontrarsi con lo scetticismo profondo, radicato nei bambini italiani, che non riescono a credere all'umanità di un bambino con la pelle nera, tanto che riemerge, alluso, il plurisecolare stereotipo dello sbiancamento del nero, su cui si basavano ancora tante barzellette e pubblicità di saponi e gomme da cancellare: “I bambini hanno capito sì e no. Non riescono a convincersi che Giovanni nero sia proprio un ragazzo come loro. Nino si domanda se non sarebbe opportuno metterlo in bucato”.⁷⁷⁸

L'ultimo brano che ha molto a che fare con l'identità coloniale italiana riguarda il Mediterraneo, anche se declinato sulle nuove esigenze geopolitiche inasprite con la guerra al fianco della Germania nazista. Il titolo è proprio *Mediterraneo*. I bambini giocano con le barchette di carta sulla mappa di questo mare. L'obiettivo è chiaro: rendere l'Italia “padrona assoluta”, cacciare le altre potenze “dalla strada per l'Impero”: “Spazziamole via da casa nostra”.⁷⁷⁹ Siamo nel 1941, l'illusione di condurre una guerra che potenzierà le prospettive imperiali italiane fa breccia anche nell'autrice di questo testo per bambini e bambine di sette anni; la mobilitazione di questo fronte interno scolastico passa attraverso il suggerimento di un gioco imperialista.

Eros Belloni, *Il libro della seconda classe delle scuole dei centri rurali*, Roma, La Libreria dello Stato, 1941 (ill. Piero Bernardini).

L'anniversario dell'impero è occasione per ricordare la conquista, in un brano intitolato *9 maggio*, raccontando le motivazioni e le sanzioni alle giovani generazioni che sono nate proprio alla vigilia di quella guerra: “Era l'Etiopia un paese governato da un cattivo imperatore che trattava male i suoi sudditi e li teneva persino schiavi. Inoltre infastidiva sempre gli Italiani che confinavano con le sue terre”⁷⁸⁰

Storia di tre elmetti invece è il brano in forma di dialogo tra tre elmetti, quello della Grande guerra e poi del fascismo, quello coloniale e infine quello giovane che è impegnato su tutti i fronti della

⁷⁷⁷Ivi, p. 132-133.

⁷⁷⁸Ivi, p. 160. La figura dello “sbiancamento del negro” ha una lunga storia; qui basti ricordare l'uso novecentesco nelle pubblicità (Raymond Bachollet, Jean-Barthélemi Debost, Anne-Claude Lelieur, Marie-Christine Peyrière, *Négripub. L'immagine dei Neri nella pubblicità*, Torino, Gruppo Abele, 1997; Gianluca Gabrielli, *L'Africa in giardino*, cit.) tra cui, nello specifico scolastico, quello della gomma da cancellare (Pirelli).

⁷⁷⁹Ivi, p. 196-197.

⁷⁸⁰Eros Belloni, *Il libro della seconda classe delle scuole dei centri rurali*, Roma, La Libreria dello Stato, 1941 (ill. Piero Bernardini), pp. 101-102.

Seconda guerra mondiale. Sono le tre generazioni di guerra del fascismo che si ritrovano ad istruire le nuove generazioni sull'identità bellica del fascismo.⁷⁸¹

Piero Bargellini, *Lecture per la quinta classe dei centri urbani*, La Libreria dello Stato, Roma, 1942 (ill. Piero Bernardini).

E' il 1942. Ormai l'Africa compare nei volumi solamente come teatro di guerra: il deserto libico e le ambe etiopiche. Degli africani nessuna traccia; ci sono solo i combattenti italiani, balilla divenuti adulti che mettono in pratica gli insegnamenti appresi a scuola e nelle organizzazioni giovanili, contro nemici inglesi che avanzano all'interno dei loro "mostri corazzati".

Nel brano intitolato ad *Amedeo di Savoia Duca d'Aosta* viene narrata la storia del principe di casa Savoia, già viceré d'Etiopia, da poco morto di malattia durante la prigionia in Kenia. Della sua biografia viene ricordata la partecipazione, ancora diciassettenne, alla grande guerra, la partecipazione alla spedizione lungo l'Uebi Scebeli al seguito dello zio Duca degli Abruzzi, l'esperienza di un anno come lavoratore nella fabbrica di sapone di Stanleyville in Congo, il comando delle truppe libiche di meharisti (i combattenti montati sui dromedari) alla conquista dell'oasi di Cufra, quindi il servizio come comandante di brigata aerea, infine la carica di viceré d'Etiopia. Ne viene poi esaltata l'eroica resistenza alle truppe inglesi ("oltre i limiti dell'umano" - Mussolini) tra marzo e maggio, fino alla "cessazione della lotta" con gli onori militari. L'ultima scena riprende "il Principe altissimo, magro come i suoi soldati, come i suoi soldati lacero", che saluta militarmente i "tumuli freschi" dei soldati seppelliti nell'amba, quindi solleva un pugno di terra sulla fossa di un soldato e giura: "ritorneremo", coniando il motto che campeggiò poi su cartoline, riviste e nelle cerimonie pubbliche su tematiche coloniali fino al settembre 1943.⁷⁸²

La più potente macchina è un racconto in due tempi. Il primo tempo si svolge a scuola dove il maestro spiega ai ragazzi in modo fascinoso il principio della leva; tra gli allievi si nota Nicolini, "il caposquadra dei Balilla. Pronto e risoluto, non si perdeva mai in parole, osservava e rifletteva". Poi la scena si sposta in Marmarica, dove le divisioni corazzate inglesi avanzano nel deserto: "uno stuolo di tartarughe d'acciaio che marciavano contro le operose formiche italiane nascoste nelle ridotte tra la sabbia". "In mezzo ai veterani di due o di tre guerre, in Marmarica si battono i giovani fascisti" che, "con coraggio e con ardire", bombe a mano e bottiglie di benzina infiammabile, combattono "i pachidermi che sputano fuoco": E infatti tra loro si trova Nicolini che, nel corso di un assalto, trovatosi senza bombe, si ricorda degli insegnamenti del maestro e tenta di aprire a forza la torretta di un carro nemico facendo leva con un palo di ferro. Colpito dai nemici nel "supremo ardimento, rotola vittima a terra nella sabbia, ma i compagni completano l'attacco e riducono alla resa il carro nemico."⁷⁸³

La difesa dell'oasi di Giarabub dagli inglesi diventa racconto epico intitolato con il nome dell'oasi. L'epopea dei militari italiani raggiunge l'apice: "nella fossa di Giarabub non vigilavano uomini, vi abitavano leoni. La difesa dell'oasi intimidì gli inglesi" che "restarono sul ciglio come cacciatori timidi che non si attentano a calare nel covo della belva". Ma anche i piloti addetti ai rifornimenti aerei hanno la possibilità di compiere il loro atto eroico; il loro aereo infatti compie giornalmente l'impresa di attraversare le linee nemiche: "sembrano grandi uccelli che volteggino vicini al nido per portare l'imbeccata ai piccoli nati". Così viene narrato uno di questi voli in cui, sulla via del ritorno, i piloti si accorgono di aver dimenticato il lancio del pacco della posta e, incuranti del pericolo, decidono di tornare indietro per rimediare, riconoscendo l'importanza della comunicazione giornaliera dei soldati con le famiglie.⁷⁸⁴

Ezio Bonomi, *Il libro della terza classe*, Roma, la Libreria dello Stato, 1940 (ill. Pio Pullini)

781Ivi, pp. 106-108.

782Piero Bargellini, *Lecture per la quinta classe dei centri urbani*, La Libreria dello Stato, Roma, 1942 (ill. Piero Bernardini), pp. 199-204.

783Ivi, pp. 251-256.

784Ivi, pp. 256-261.

In questa seconda versione dei sussidiari delle materie (dal 1930 erano solo stati integrati) si percepisce fortemente il clima di guerra e di esasperazione ideologica esploso con il 1935-36.⁷⁸⁵

Nel volume per la terza classe, ad esempio, anche la grammatica diventa occasione per la trasmissione di contenuti fascisti. Per quanto riguarda lo specifico coloniale, il capitolo su *Il verbo* inizia con l'esempio "Gli italiani *vinsero* – L'etiopia è italiana", mentre nella pagina precedente, tra gli esercizi sui pronomi, si trova una efficace sintesi dell'operato di Mussolini: "Gli Italiani devono essere riconoscenti al Duce. Il *Duce* ha salvato l'Italia dal pericolo comunista e ha fondato l'Impero"⁷⁸⁶.

Nella sezione di *Storia*, il paragrafo sulla *Necessità di colonie italiane* (che introduce il tema nell'epoca di Umberto I) abbandona la schiettezza e l'articolazione di motivazioni che si poteva leggere nel sussidiario precedente. Il recente piano di colonizzazione demografica della Libia, propagandato con grande forza dal regime, convince Bonomi a ridurre le motivazioni di tutta la storia coloniale alla sola esigenza di terre per gli emigranti:

"L'Italia ha un territorio piccolo, rispetto alla sua crescente popolazione. Per questo molti italiani furono costretti a *emigrare*, cioè ad andare oltre i confini della Patria, in cerca di lavoro. Col tempo la necessità di possedere delle terre, ove gli Italiani potessero trovare una seconda Patria, si fece sempre più stringente. E l'Italia cercò di avere una *colonia*, in Africa, come già ne avevano tutte le altre nazioni d'Europa"⁷⁸⁷.

Il primo ciclo ottocentesco di guerre nel Corno d'Africa diviene una rapida carrellata di eroismi (che occultano le sconfitte) che culmina con Adua, così narrata:

"Nel 1896, il nostro piccolo esercito coloniale, presso Adua, combatté eroicamente contro centomila abissini guidati dal loro stesso imperatore. Dall'Italia accorsero rinforzi e l'Eritrea rimase colonia italiana"⁷⁸⁸.

Invece la causa della conquista dell'Etiopia è riferita alle continue provocazioni e aggressioni degli etiopi, poi combinata alla ricerca di uno sbocco per la crescente popolazione e alla volontà filantropica di portare la civiltà e l'umanità "in un Paese covo di barbarie e schiavitù"⁷⁸⁹. Il nemico è "numerioso ed audace, munito di armi moderne fornitigli da alcuni Stati europei, e ben annidato sulle ambe abissine"

Un paragrafo inoltre viene dedicato a *I ragazzi di Mussolini* durante l'impresa africana (particolarmente importante perché venne letto durante tre anni di scuola in cui l'Italia era di nuovo in guerra, e quindi non poteva che fungere da esempio di comportamento da seguire. Da una parte si racconta dell'impegno autarchico:

"Durante il periodo delle sanzioni, tutti i fanciulli italiani presero parte attiva alla lotta raccogliendo rottami metallici e carta straccia, offrendo alla Patria quanto essi avevano di più caro: ninnoli, catenelle, braccialetti, medaglie d'argento e d'oro, ricevute come premio o come dono"⁷⁹⁰.

Dall'altro, si cita Lorenzo Fusco, il bambino decorato con medaglia d'argento al valor militare perché partito di nascosto con le truppe e poi rimasto in Africa, trasformato dalla propaganda del regime in esempio vivente della temerarietà fascista dei balilla. Viene poi inclusa nel volume la motivazione dell'onorificenza:

"Lorenzo Fusco (da Monteforte Irpino), *medaglia d'argento*.

"*Balilla tredicenne che dalla data di nascita pare predestinato a simbolo della purificata giovinezza d'Italia, volle seguire, nel volontario dovere, le Camicie Nere dell'Acciaiatà con la I^a Compagnia del 252°*

785

786Ezio Bonomi, *Il libro della terza classe*, Roma, la Libreria dello Stato, 1940 (ill. Pio Pullini), pp. 60-61.

787Ivi, p. 96.

788Ivi, p. 97.

789Ivi, p. 121.

790Ivi, p. 123.

Battaglione, costante esempio nella fatica e nella volontà d'offrire tutto se stesso con ferma fede nel Duce. Durante la campagna d'Africa partecipava col proprio reparto alla battaglia dello Sciré e offriva temerariamente il suo peto, sordo ad ogni richiamo, sprezzante di ogni pericolo, rimanendo lungamente in piedi sulla trincea e respingendo con i camerati anziani, a colpi di bombe a mano, violenti attacchi nemici: dimostrava così che, del fanciullo di Portoria, non il ricordo soltanto ma l'emulazione assilla ogni Balilla d'Italia.

Battaglia dello Sciré-Acab Saat 29 febbraio - 2 marzo 1936 XIV.”

Nella sezione di Geografia quattro pagine sono suddivise tra la Libia, i possedimenti dell'Egeo, l'Etiopia e l'Albania. L'esaltazione dell'Etiopia è da favola: “La ricchezza dell'Impero italiano è immensa: essa consiste principalmente nella fertilità della terra, nell'abbondanza delle acque, nella varietà dei climi e dei prodotti, come caffè, banane, cotone, semi oleosi, pelli e pellicce, minerali anche preziosi...”.⁷⁹¹ L'interesse è quindi commerciale: importazione di materie prime e esportazione di manufatti.

Armando Armando, *Il libro della quarta classe elementare*. Roma, la Liberia dello Stato, 1941 (ill. Pio Pullini).

Per ciò che riguarda la matematica valgono le riflessioni già fatte. Si aggiunge relativamente al tema coloniale che l'Africa viene rappresentata – realtà e metafora – come una miniera da sfruttare per arricchirsi; una miniera d'oro e di platino; un forziere pieno di materiali preziosi come i tesori delle favole. Nei problemi che seguono, quantificare la ricchezza che deriverebbe dal possesso dell'impero diventa un esercizio che ribadisce ai bambini – con la finta oggettività dei dati e dei calcoli inclusi in un problema scolastico – la convenienza della conquista:

“113. Oro italiano. Nel Beni Sciangul, territorio dell'Impero, si sono trovati dei filoni di quarzo aurifero valutati circa 800.000 tonnellate. Se ogni tonnellata permetterà di ricavare 12 gr. d'oro, quanti kg. Di oro potremo ricavare da questi giacimenti? Calcolando l'oro a lire 21,30 il g., quale sarà il valore dell'oro estratto?

114. Oro italiano. Nel gennaio 1938 sono stati estratti 37 kg. Di oro in Eritrea e 17 in Italia, presso il gruppo del Monte Rosa. Quanti kg. in tutto? Quanti in un giorno? Se tutti i mesi se ne estraesse la stessa quantità, quanti kg. in un anno?

115. Platino. In Italia si consumavano, prima della guerra, circa kg. 12 di platino al mese. Nel centro minerario etiopico di Jubdo, con la messa in opera degli impianti meccanici arrivati prima della guerra, potremo produrre 180 kg. Di platino. Quanti kg. Di platino potremo rivendere? Calcolando il prezzo di vendita in L 33,50 al grammo, quale introito potrà ricavare l'Italia dalla vendita?”⁷⁹²

Emerge inoltre chiaramente dal lessico, anche in contesti apparentemente trascurabili come il problema matematico che segue, la differenza di statuto tra guerre europee d'indipendenza e guerre coloniali per il possesso di territori che vengono sottomessi. Nelle prime la popolazione è attiva e viene liberata, nelle seconde la popolazione è passiva e viene sottomessa:

“128. Guerre d'Italia. Ecco le date in cui vennero combattute dall'Italia tre guerre vittoriose sotto la guida del Re Vittorio Emanuele III: nel 1912 fu conquistata la Libia, nel 1918 Trento e Trieste si unirono all'Italia, nel 1936 fu presa l'Etiopia. Da quanti anni è stata conquistata l'Etiopia? E la Libia? E Trento e Trieste?”⁷⁹³

In *Geografia*, nella parte dedicata all'Italia nel mondo, viene trattato il concetto di *Impero*. Un breve riepilogo di carattere storico serve a suffragare l'idea che gli Italiani abbiano un'innata capacità e abilità nel comandare: “Dall'Italia, insomma, i popoli del mondo hanno sempre udito parole che suonavano come ordini da eseguire per il bene di tutti [...] Gli Italiani, insomma, hanno insegnato sempre, cioè hanno comandato sempre; e un popolo che ha comandato sempre agli altri popoli è come se avesse sempre avuto un impero”.

Quindi si passa al periodo dell'unificazione nazionale e delle prime conquiste, culminato nella

⁷⁹¹Ivi, pp. 173-174.

⁷⁹²Armando Armando, *Il libro della quarta classe elementare*. Roma, la Liberia dello Stato, 1941, p. 79.

⁷⁹³Ivi, p. 81.

guerra mondiale e seguito dalla nascita e presa del potere del fascismo, che intervenne sull' "Italia stanca [che] parve volesse rinunciare ad altre conquiste" per ridarle forza "per nuovi cimenti", cioè ricostruire un impero politico che comprende anche l'Albania. Infine si passa alla descrizione delle diverse parti dell'impero.⁷⁹⁴

In Libia. Una volta cessati gli ordini italiani, cioè finito il dominio dell'antica Roma, le popolazioni autoctone non riuscirono a far altro che danneggiare il territorio e rovinare le sue potenzialità, lasciando che la natura selvaggia, riprendesse il dominio sull'uomo: "Era il granaio di Roma, ma arabi e turchi distrussero gli acquedotti, isterilirono le terre. Oggi si scavano ovunque pozzi". È solo con il 'ritorno' italiano che si riattiva la domesticazione della natura, intesa come territorio e come clima, per ridare fertilità alla regione: "Migliaia e migliaia di contadini italiani hanno preso possesso della terra. E la terra frutterà, sarà vinto il ghibli infuocato, sarà vinto il clima". Il diritto al possesso viene attribuito ai contadini italiani in quanto unici soggetti capaci di produrre fertilità: "Le oasi si amplieranno e dalla costa come dall'interno gli italiani ruberanno sempre più spazio al deserto".

Lo stesso sguardo ad un territorio "in abbandono da secoli" è rivolto all'Albania (*In Albania*), ma qui la popolazione non viene vista come responsabile di questa sterilità, bensì vittima di essa e incapace di rimediare da sola. È con Mussolini che si attiva il progresso: "Mussolini divenne amico del Re e subito provvide alla strade, alle prime bonifiche, alle prime costruzioni, al primo sfruttamento dei pozzi di petrolio". Qui viene presentato un popolo consapevole del fatto che l'Italia è portatrice di progresso, tanto che – in questa favola ad uso dei bambini italiani – sembra che sia il popolo stesso a cacciare il proprio re quando si rende conto che tradisce gli italiani: "Ma il Re tentava di tradire l'Italia contro la volontà del piccolo popolo albanese; fu costretto a fuggire e gli Albanesi vollero unirsi all'Italia". Rispetto al rapporto tra le popolazioni italiane e quelle libiche o albanesi, la diversità di atteggiamento di Armando è nettamente differente: da una parte si parla solo di italiani che popolano il territorio libico, dall'altra si auspica una "fratellanza" che sottintende l'uguaglianza "razziale" e che esclude una gerarchizzazione netta tra le due popolazioni: "E forse fra qualche anno, al milione di Albanesi si troveranno uniti altri milioni di italiani che vivranno come fratelli in una terra redenta dal sangue e dal lavoro".

Nel paragrafo intitolato *Nell'AOI*, l'avvenuta conquista dell'Etiopia viene presentata come impresa memorabile non per il valore dei nemici, quanto per le difficoltà di un territorio particolarmente selvaggio e ostile. "Ripide montagne si elevano...", "fiumi selvaggi dividono questi monti con canali profondissimi", "basta un sol giorno perché immense pianure e larghe valli siano sommerse", "l'ostacolo delle ambe e dei burroni", "lottare contro il deserto infuocato", "l'inferno della depressione dancala", "la malaria". Tale territorio però viene visto come una fortificazione naturale che racchiude un interno paradisiaco a disposizione di chi riesce a giungervi: "E quando le legioni fasciste, superato ogni ostacolo, si trovarono nell'interno di questo territorio grande cinque volte l'Italia, videro pascoli sconfinati, campi dalla terra fertilissima che attendevano soltanto l'aratro e l'agricoltore, piantagioni di cotone e di caffè, laghi ricchissimi di pesca, una fauna magnifica per qualsiasi cacciatore, miniere abbandonate". La popolazione locale, nel brano, non viene ritenuta significativa dal punto di vista bellico, mentre nell'ottica della colonizzazione è considerata "primitiva" e puro e semplice oggetto per un innesto di livelli minimali di civiltà: "Le poche città, se città si potevano chiamare, erano formate da umili capanne, i *tucul*, e attendevano pur esse, ingegneri ed operai di buona volontà. Gli abitanti vivevano in questi umili tuguri, conducendo una vita primitiva. C'erano schiavi da liberare, bambini, uomini e donne da vestire, c'erano mali da curare. [...] C'era lavoro per milioni di italiani"⁷⁹⁵.

Seguono quattro pagine preparate con carte geografiche e disegni collegati ad esse: nella prima, intitolata *Dall'Italia all'Impero*, sono evidenziati i porti italiani e nemici e la distanza in linea retta tra Roma e Addis Abeba. Le altre sono carte della *Libia*, dell'*Albania* e dell'*Impero* affiancate da

794 Ivi, pp. 214-215.

795 Ivi, pp. 215-217.

disegni di elementi rappresentativi di quei possedimenti. Così La Libia è rappresentata dal dromedario, dalle “dune mobili” e le “dune fissate”, le “oasi”, le “strade”, il “porto di Tripoli” e i “monumenti romani”. La pagina dell'Albania raccoglie i disegni di un “campo petrolifero” con le torri per la trivellazione, un “mercato” bestiame, una “moschea”, la “casa del fascio” di Tirana, una statua classica di un legionario romano senza testa (“ricordi di Roma”). La pagina dell'Africa orientale italiana mostra due animali (un “leone” e un “orice”), le “ambe”, il “lavoro italiano” con strade e ponti, una doppia immagine in cui, nella parte intitolata “prima” si vede un indigeno che frusta un altro indigeno legato a terra, mentre nella parte intitolata “dopo” si vede una tenda con un militare e un civile italiano che curano un bambino africano sotto gli occhi di alcuni indigeni adulti.⁷⁹⁶

A pagina 191 viene riprodotta la foto della scultura di Bruno Catarzi *La partenza del Legionario*, con il fucile in una mano, il neonato nell'altra e la moglie al suo fianco, dietro il fucile.

Infine, in *Storia*, viene raccontata la vicenda, in parte mitica, di *Vadino e Ugolino Vivaldi*, fratelli navigatori genovesi che alla fine del tredicesimo secolo oltrepassarono lo stretto di Gibilterra ma non fecero mai ritorno. La versione leggendaria qui narrata della loro storia li vede oltrepassare il Capo di Buona Speranza e risalire la costa orientale dell'Africa fino al Corno d'Africa, dove vengono catturati da pirati e avviati all'interno dell'Etiopia fino

“ad Axum. Qui sono adibiti al lavoro dei campi e invano attendono di poter riprendere la strada del ritorno verso la Patria lontana si da poter guidare altre navi lungo la via da essi scoperta. Un nipote salperà alla ricerca degli zii, ma era destino che secoli dovessero ancora passare prima che degli italiani giungessero ad Axum, e per altra strada da quella segnata dai fratelli Vivaldi, navigatori senza ritorno”.⁷⁹⁷

Carmelo Cottone, *Il libro della quinta classe. Religione, grammatica, storia*, Roma, la Libreria dello Stato, 1941

Anche nel volume redatto da Cottone la forza della trasmissione ideologica si dispiega pienamente. In grammatica si propone di distinguere l'attributo dall'apposizione anche lavorando su frasi come: “5. Il Duca d'Aosta è una fulgida figura della guerra d'Africa [...] 10. Sulla via dell'Impero sfilarono le nostre valorose truppe”⁷⁹⁸. Si esercita l'analisi logica analizzando frasi come “5. Nel 1935 l'Italia conquistò il suo Impero”,⁷⁹⁹ oppure facendo esercizi in cui le sanzioni appaiono non più solo in un'ottica trionfalistica: “Il genio di Mussolini e il valore dei cittadini vinsero i 52 Stati sanzionisti”⁸⁰⁰ ma anche direttamente per fomentare l'ostilità verso i nemici nel nuovo scenario di guerra: “1. Le sanzioni furono provocate dai franco-inglesi”, sottolineandone l'importanza anche con la riproduzione grafica di una lapide come quelle che vennero esposte in molte città.⁸⁰¹ L'espressione “guerra italo-etioptica” diventa l'occasione per riflettere sul “tratto d'unione [che] congiunge due parti di alcune parole composte”.⁸⁰² Si ricorda la figura di Italo Balbo, morto di recente, facendo sottolineare le apposizioni in un brano ad egli dedicato in cui viene esaltato come “colonizzatore di masse e reggitore di terre imperiali con le armi, con le leggi e con opere di romana grandezza”.⁸⁰³ In alcuni casi la giustapposizione delle frasi dell'esercizio mette in essere una specie di sillogismo nascosto; ecco come avviene nell'esercizio sulle costruzioni inverse: “1° La schiavitù esiste ancora in certe regioni dell'Africa. 2° La schiavitù è un gran disonore per tutta la razza umana. 3° L'Italia ha conquistato l'Impero anche per combattere la schiavitù”.⁸⁰⁴

In queste sezioni - grammatica o matematica - si può cogliere chiaramente quanta importanza

796 Ivi, pp. 218-221.

797 Armando, *Il libro della quarta classe elementare*. Roma, la Libreria dello Stato, 1941, pp. 209-210.

798 Carmelo Cottone, *Il libro della quinta classe. Religione, grammatica, storia*, Roma, la Libreria dello Stato, 1941, p.

94

799 Ivi, p. 101.

800 Ivi, p. 97.

801 Ivi, p. 103.

802 Ivi, p. 87.

803 Ivi, p. 94.

804 Ivi, p. 104.

l'ideologia coloniale e imperiali avesse assunto nell'auto-rappresentazione del regime e nel profilo politico ideologico che intendeva trasmettere alle giovani generazioni. Tra i nuclei tematici che filtrano anche nelle esercitazioni di queste materie infatti quello coloniale ha un posto rilevante e non manca mai.

Nella sezione di *Storia*, la trattazione sulla conquista della colonia Eritrea ormai è brevissima e si sofferma dapprima su Dogali:

“Le orde abissine sorpresero a Dogali cinquecento italiani, che avevano iniziato la marcia verso l'interno dell'Abissinia e li massacrarono. A Dogali non si combatté per la salvezza, perché non poteva esservi salvezza, essendo gli Abissini venti volte più superiori degli italiani. Si combatté per l'onore della Patria”.

E fa seguire un breve brano antologizzato con la nota vicenda di De Cristoforis che comanda il “presentate le armi ai caduti”.⁸⁰⁵

Quindi viene narrato che Menelik “più tardi riconobbe all'Italia alcuni diritti ma non rispettò i patti e mosse di nuovo guerra. Nella conca di Adua, il 1 marzo 1896, il valore di 17.000 italiani rifulse di sfortunati ma splendidi eroismi contro 110.000 abissini”. Segue la riduzione di un brano di Gioacchino Volpe che esalta la determinazione di Crispi, il quale “voleva che [l'Africa] diventasse quasi un'altra Italia, che fosse una seconda Patria per tutti quegli italiani che erano costretti ad andare lontano in cerca di lavoro e di pane. E fu merito suo se acquistammo delle terre laggiù”.⁸⁰⁶

Sempre citando Volpe viene raccontata “l'impresa libica”, vista come “vigile tutela dei nostri interessi nel Mediterraneo e nel mondo” e come ritorno nelle terre che già furono romane poiché “li potevano trovare terre e lavoro anziché cercarli in paesi lontani”. Si trattava di “un paese grande, poco coltivato e poco popolato, esposto sempre alle scorrerie dei predoni del deserto”; “il Sultano non muoveva un dito per il bene di quei paesi e impediva che il bene lo facessero gli italiani”. La battaglia di Sciara Sciat è combattuta “contro bande di nemici che, annidati nelle case, dietro i muriccioli, sopra gli alberi, davanti, di fianco, alle spalle dei nostri soldati, aprirono improvvisamente il fuoco contro di essi”.⁸⁰⁷

Nel paragrafo dedicato a *L'Impresa Etiopica*, dapprima vengono presentate le motivazioni che spinsero alla guerra: “L'Italia mosse all'impresa etiopica per correggere le ingiustizie della pace e per ragioni di civiltà e di espansione demografica. Bisognava anche saldare i vecchi conti con gli Abissini, che per tanti anni erano stati ostili all'Italia”. Il racconto della conquista procede spedito dalle sanzioni fino al discorso della proclamazione dell'impero; esso segue i toni dell'esaltazione della potenza italiana.

L'esercito nemico compare fuggevolmente, ad esempio all'inizio come responsabile, con la propria condotta scorretta, dello scatenamento del conflitto: “Il 5 dicembre 1934 le truppe abissine assalivano a tradimento un nostro posto avanzato”; accanto al “tradimento abissino” è al comportamento complice dell'Inghilterra che viene attribuita la responsabilità di aver vanificato ogni sforzo fascista di pace: “L'Italia voleva che il contrasto si risolvesse pacificamente, ma l'Inghilterra prese ostinatamente le difese del Negus”. La popolazione invece viene nominata solo nella citazione del discorso mussoliniano, come “genti [...] poste sotto la sovranità piena ed intera del Regno d'Italia” e come popolo da associare nella tradizione di civilizzazione di Roma antica: “Impero di civiltà e di umanità per tutte le popolazioni d'Etiopia. È nella tradizione di Roma, che dopo aver vinto, associava i popoli al suo destino”. Sono gli africani arruolati come soldati agli ordini dell'Italia che trovano la visibilità maggiore, con due disegni a mezza pagina: “soldato coloniale: dubat” e “soldato coloniale: ascari”.⁸⁰⁸

Carmelo Cottone, *Il libro della quinta classe. Aritmetica geografia scienze*, Roma, la Libreria

805 Ivi, p. 171.

806 Ivi, p. 172.

807 Ivi, p. 173.

808 Ivi, pp. 184-187.

dello Stato, 1941

I problemi di matematica possono invitare i bambini ad imparare caratteristiche dei fiumi italiani come la lunghezza dell'Adige e del Po oppure l'estensione delle province libiche:

“31. La provincia di Tripoli misura km² 191.200, quella di Derna km² 111.770, quella di Misurata km² 98.940 e quella di Bengasi 152.030. Qual è la superficie complessiva delle province italiane della Libia?”

“32. Trovate la superficie della Libia tenendo conto dell'esercizio precedente e sapendo che essa si completa col Sahara libico che misura km² 1.205.600”.

Accompagna i problemi l'illustrazione disegnata di un guerriero arabo che cavalca un dromedario tra le dune del deserto. La stessa operazione viene richiesta nell'esercizio n. 35 ove si deve calcolare il rapporto tra la superficie dell'Albania e quella dell'Italia.⁸⁰⁹

In *Geografia*, la breve trattazione della sezione antropica *I paesi nel mondo* intreccia la classificazione “razziale” e varie nozioni di politica razzista con riflessioni di carattere storico-geografico e di politica di potenza. Nella classificazione “razziale” si individuano quattro gruppi: “La specie umana, pur avendo un'origine comune, si differenzia in razze e sottorazze”; ovviamente il principio gerarchico fa parte integrante della classificazione: “La razza bianca è la più civile, quella cioè capace delle più grandi idee. A questo gruppo appartiene la razza italiana”. Alla classificazione segue la nota sulla politica razzista del regime: “Le leggi del fascismo vietano che i cittadini di razza italiana contraggano matrimonio con individui di razza di colore e con gli ebrei; ma oltretutto dalle leggi ciò deve essere proibito dal nostro amor proprio”. Al testo è accompagnata una tavola delle quattro “razze” in cui la “razza” bianca è rappresentata da un volto della statuarina romana, forse Cesare Augusto, posto a tre quarti rispetto al lettore, mentre le altre tre “razze sono poste o di fronte o di profilo, con un richiamo evidente alle fotografie segnaletiche della polizia e a quelle dell'antropologia positivista. Il determinismo razziale che emerge dalla pagina non sembra però assoluto; da una parte alcune regioni vengono presentate come arretrate: “In alcune regioni la civiltà è arretrata: in Asia, Africa e Oceania vi sono ancora tribù che vivono allo stato selvaggio”; ma da altre frasi sembra di capire che la civiltà – il metro di paragone principale tra i diversi popoli – derivi anche dai condizionamenti geografici, come nel caso dei patagoni e degli eschimesi che “ignorano la vita dei campi e vivono di caccia e di pesca perché le loro terre sono glaciali”, o come nel caso storico dell'Asia che “era civile molti secoli prima dell'Europa; ma i paesi europei sono oggi più ricchi di arte e di scienza di quelli dell'Asia”.⁸¹⁰

Trattando delle lingue emerge invece la politica di potenza del fascismo: “La diffusione di una lingua dipende dal numero di individui che la parlano: finora l'inglese tiene uno dei primi posti ed è parlato da circa 180 milioni di persone; mentre l'italiano è parlato da appena 50 milioni. Queste cifre muteranno man mano che il dominio dell'Italia aumenterà”.

Nella trattazione sulle religioni viene sottolineata la primitività dei culti cosiddetti feticisti: “vi sono inoltre religioni inferiori o *feticiste*, che credono negli idoli e sono praticate dai popoli meno civili”.⁸¹¹ Infine, il paragrafo dedicato alla demografia termina con la frase: “L'Italia ha una forte densità di popolazione e da questo deriva il suo bisogno di espandersi nel mondo”⁸¹². Il capitolo successivo, dedicato all'Europa, riprende l'attenzione agli aspetti generali, ribadendo la sostanziale unità “razziale” del continente: “In una superficie tanto varia, com'è quella dell'Europa, vivono popolazioni diverse d'aspetto, di lingua, di religione e di costumi. Quasi tutte appartengono alla grande razza bianca, che deriva dal ramo ariano. Nell'ambito della grande razza bianca vivono altri sottogruppi razziali, che non è possibile distinguere nettamente perché nel corso della storia le stirpi

809 Carmelo Cottone, *Il libro della quinta classe. Aritmetica geografia scienze*, Roma, la Libreria dello Stato, 1941, pp. 43-45.

810 Vedi anche § 3.1.8.

811 Ivi, pp. 141-144.

812 Ivi, p. 144.

si sono molto mescolate. Più facile suddividere gli europei in gruppi linguistici”⁸¹³.

3.3.8. Il libro di testo per le quinte classi sull'impero (1936-1943)

Nell'anno scolastico 1936-37 venne introdotto un nuovo volume obbligatorio per le classi V elementari dedicato esplicitamente ai possedimenti coloniali italiani. Il volume rimase in adozione fino al 1942-43, modificandosi nel tempo e integrando aggiornamenti dovuti agli esiti della politica espansiva del regime.⁸¹⁴

La prima versione, intitolata *L'impero italiano dell'Africa Orientale* e in adozione nell'anno scolastico 1936-37,⁸¹⁵ è firmata dal geografo Luigi Filippo De Magistris. Aperto da un primo capitolo dedicato ad una riflessione generale sui moventi degli imperi coloniali,⁸¹⁶ il testo passa poi a sunteggiare la storia della formazione dei territori dell'Africa italiana. Quindi analizza più nel dettaglio l'Eritrea, la Somalia, i territori somali sottomessi a Francia e Inghilterra. A questo punto una descrizione de *L'Etiopia di ieri* introduce il capitolo finale sulla *Controversia italo-etioptica* e sulla conquista. Conclude il volume l'appendice che include il discorso del 5 maggio, la legge istitutiva dell'impero del 9 maggio e il RDL del 1° giugno 1936 *Ordinamento ed amministrazione dell'A.O.I.*

Dall'anno successivo il libro venne rimaneggiato e fu reso obbligatorio l'uso della nuova versione.⁸¹⁷ Il testo – probabilmente in virtù dell'intervento di Giulio Cesare Pico, direttore didattico che si aggiunse come coautore - fu reso meno accademico e la scrittura divenne leggermente più adatta a bambini e bambine di quinta elementare rispetto alla prima versione.⁸¹⁸ Mutò anche l'elenco degli argomenti affrontati. La prima parte, generale e molto complessa, sui moventi degli imperi venne sostituita da una più agile e patriottica rivendicazione dello spirito e dell'azione imperiale dell'antica Roma che il fascismo resuscitava a nuova vita. Fu introdotta una parte analitica sulla Libia e sulle *Altre terre italiane*: le isole del Dodecaneso, l'isola di Sàseno e punta Lingueta ereditate dall'occupazione dell'Albania durante la prima guerra mondiale, e il possedimento di Tien-Tsin; il volume in questo modo si trasformava da testo dedicato all'Africa Orientale Italiana a sussidio su tutte le colonie, mutando anche il titolo che divenne *L'impero d'Italia*.

Lessicalmente i cambiamenti erano evidenti e riflettevano la nuova impostazione: il paragrafo sulla *Controversia italo-etioptica* diventava *La liberazione dell'Etiopia*, trasformando un capitolo di cronaca recente in un bilancio storico. In chiusura del volume venivano aggiunti due nuovi capitoli

813 Ivi, p. 149.

814 Luigi Filippo De Magistris, *L'impero italiano dell'Africa Orientale*, Roma, La libreria dello Stato, 1936 [da ora “ed. 1936”]; Luigi Filippo De Magistris e Gian Cesare Pico, *L'impero d'Italia*, Roma, La libreria dello Stato, 1937 [da ora “ed. 1937”]; Luigi Filippo De Magistris e Gian Cesare Pico, *L'impero degli italiani*, Roma, La libreria dello Stato, 1940 [da ora “ed. 1940”].

815 Decr. Interm. 26 settembre 1936-XIV, art. 1: “Per l'anno scolastico 1936-37 [...] viene, inoltre, istituito per la 5^a classe maschile e femminile un libro di testo sull'Impero italiano in A.O.”, cit da Anna Ascenzi, Roberto 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, Alfabetica, 2009, p. 179.

816 Interessante questa analisi, in un'ottica generale e non solo italiana, delle cause che predispongono alla formazione di possedimenti coloniali. La pressione demografica viene ancora indicata come il primo dei moventi, anche se non unico ed associato alle restrizioni della politica migratoria intervenute dopo la prima guerra mondiale. Accanto ad essa viene indicata “la ricerca di mercati a fine imperiale” e la ricerca parallela di materie prime; infine viene rivendicata la libertà delle vie marittime. Visti questi presupposti, la conquista dell'Etiopia viene giustificata con la necessità di “1° inviare bianchi colonizzatori sull'acrocoro virtualmente fertilissimo; 2° provvedersi parecchie materie gregge vegetali, forestali, animali e minerarie, di che è potenzialmente dotato il vasto e molteplice ex impero dei negus; 3° saldare in un unico sistema utilitaristico le comunicazioni eritreo-somale”; ed 1936, p. 8.

817 Decr. Interm. 16 settembre 1937-XV, art. 1: “Per l'anno scolastico 1937-38 è obbligatorio l'uso esclusivo della edizione Anno XVI per i seguenti testi del libro di Stato per le scuole elementari: [...] classe quinta: [...] testo sull'Africa italiana”, cit da A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Il libro per la scuola nel Ventennio fascista*, cit., p. 182.

818 Alessandro Pes in un recente saggio chiarisce sulla base di un carteggio conservato nel fondo Segreteria particolare del duce che la prima edizione del volume sarebbe stata preparata per le scuole medie e che solo per errore sarebbe finita tra i volumi destinati alla quinta classe elementare; A. Pes, *Becoming imperialist. Italian colonies in Fascist textbooks for primary schools*, “Journal of Modern Italian Studies”, 18:5, 2013, p. 609.

sulla *Proclamazione dell'Impero e L'Impero d'Italia*, dedicati alla nuova strutturazione dell'A.O.I., allo spirito fascista che anima la nuova coscienza nazionale e imperiale e alla presenza di emigranti in tante parti del mondo, agitata in un'ottica rivendicativa.

Una nuova revisione, adottata a partire dall'anno scolastico 1940-41,⁸¹⁹ cambiò ancora il titolo che divenne *L'impero degli italiani*, rimaneggiò varie parti e incluse un paragrafo dedicato alla *Liberazione dell'Albania*, recentemente occupata e resa protettorato.⁸²⁰

L'introduzione di un volume sull'Africa Orientale e poi sull'impero al termine del percorso di studi elementari realizzava uno dei desideri che da tempo attraversavano le cerchie dei colonialisti e che divenne possibile sull'onda della conquista dell'Etiopia. Per la prima volta il tema delle colonie non era proposto come specializzazione in un istituto tecnico agrario, né costituiva solamente uno dei tanti elementi di contenuto all'interno dei curricoli. Si imponeva agli insegnanti un percorso di studio coloniale a partire non dai programmi ma dal libro di testo, obbligatorio. Il proposito veniva realizzato nelle quinte classi, cioè il curriculum veniva rivolto a tutti i bambini e le bambine, senza distinzioni di stato sociale (eccetto ovviamente l'esclusione di chi, a quel livello scolastico pur obbligatorio, non riusciva a giungere, ed erano ancora molti).⁸²¹

La prima stesura appare scritta in modo complesso e certamente non adatto a bambini di quell'età. Il ruolo del fascismo è esaltato e le prospettive con cui è stata propagandata la conquista dell'Etiopia (demografica, economica e geopolitica, nell'ordine) sono sostenute con forza. In aggiunta la descrizione dell'Etiopia precedente l'occupazione italiana ne sottolinea gli aspetti di primitività, barbarie, rozzezza tecnologica, incapacità soprattutto di sfruttare le ricchezze potenziali del territorio, oltre che opprimente sulle popolazioni. Accanto a questi aspetti troviamo però, sia nella parte scritta in modo complesso, sia nella scelta iconografica (che viene analizzata di seguito) una discreta presenza di informazioni contenutistiche, sia di tipo etnografico, sia di tipo economico-geografico (pur se espresse con un linguaggio ostico per questa età ed immerse in un magma propagandistico).

Le versioni successive, attraverso la riscrittura del testo e il rimaneggiamento dell'apparato iconografico, diminuirono moltissimo questa densità di elementi di contenuto sui territori, sulle popolazioni locali, sulle loro consuetudini. Sembra quasi che le popolazioni locali siano scomparse man mano che sono avanzate la presa di possesso del territorio e le diverse rielaborazioni del libro di testo: nell'ultima versione del volume come si vedrà l'unica immagine dedicata a persone del luogo ritrae due bambini indigeni vestiti in maniera approssimativamente militare che salutano romanamente.

3.3.9. Il libro dell'impero: la lezione delle immagini

Nelle diverse versioni di questo volume si sono analizzati in particolare l'apparato iconografico e le didascalie, per comprendere il senso che acquista questo *corpus* visivo nell'economia del discorso didattico. Le immagini infatti sono moltissime, con una concentrazione prossima al rapporto 1:1 con il numero delle pagine (96 in tutte le edizioni). Nell'edizione 1936 sono 91, 84 nel 1937, 97 nel 1940. Per alunni e alunne di quinta classe elementare, cui il volume era destinato, sicuramente l'accesso più immediato e più praticato al testo fu stato proprio quello effettuato attraverso le immagini, affiancato dal percorso di lettura e studio solo nei casi in cui gli insegnanti impegnarono molto tempo scolastico all'uso del testo, tra l'altro, come si è scritto, non facile a confronto ai brani inclusi nei libri di letture e nei sussidiari delle materie relativi alla stessa classe.

819Decr. Interm. 14 agosto 1940-XVIII n. 28684: "Per l'anno scolastico 1940-41 [...] saranno adottati [...] d) Libro sull'Impero degli italiani, compilato dal signor Luigi Filippo De Magistris e dal sig. Gian Cesare Pico", cit da A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Il libro per la scuola nel Ventennio fascista*, cit., p. 220-223. La medesima versione venne adottata anche nei due anni seguenti: DM 19 luglio 1941-XIX e DM 10 agosto 1942-XX.

820Sul volume una prima analisi in R. Bottoni, *La marcia da Roma a scuola*, cit., pp. 348-349

821Nel 1951 il 59% dei residenti dispone di licenza elementare (comprensiva della licenza di terza classe), il 10,2 % ha titoli di studio superiori, il 30,8 è considerato analfabeta e non ha titoli di studio, da fonte Istat, Censimento generale della popolazione 1951.

La scelta delle immagini inoltre non fu un'azione semplicemente accessoria nella preparazione dei volumi: ce lo attestano le diversificate fonti segnalate nei “debiti”, frutto di una scelta intenzionale e di una ricerca. Ce lo attesta anche il grande cambiamento tra le diverse edizioni, segnale evidente dell'importanza che veniva loro attribuita dagli autori: il ricambio tra 1936 e 1937 è molto forte, oltre il 50%: delle 91 immagini del 1936 ne rimangono solo 40, mentre 44 sono nuove. Tra il 1937 e il 1940 il cambiamento si riduce a poco più del 30%: si perdono 18 immagini del 1937 e ne vengono introdotte 31. Tra la prima e la terza edizione cambiano oltre il 60% delle immagini.⁸²²

L'elenco delle fonti iconografiche nell'edizione 1936 è il seguente:

Duca degli Abruzzi, *Le esplorazioni dello Uabi-Uebi-Scebeli* [...]; Aroldo Lavagetto, *La vita eroica del capitano Bottego (1893-1897)* [...]; Ridolfo Mazzucconi, *La giornata di Adua (1896)* [...]; Angelo Piccioli, *La nuova Italia d'oltremare* [...]; Vittorio Tedesco Zammarano, *Hic sunt leones* [...]; Vittorio Tedesco Zammarano, *Il sentiero delle belve* [...]; A.O., *Illustrazione storico geografica* a cura dell'Istituto per gli studi di politica internazionale [...];

e inoltre immagini concesse da:

Ministero delle Colonie [poi Africa italiana dall'ed. 1937]; Istituto Luce; Istituto italiano d'Arti grafiche, Bergamo; Segretariato Missioni cattoliche dei Minori Cappuccini Lombardi, Milano; Frati Missionari della Consolata di Torino; Frati Minori Cappuccini di Tolosa; Cav. Dott. Gustavo Nosedà, Milano.

Nell'edizione 1937 vengono segnalati in aggiunta i seguenti volumi, cardini dell'epopea della conquista:

Pietro Badoglio, *La guerra d'Etiopia* [...]; Achille Starace, *La marcia su Gondar* [...]; Quirino Armellini, *Con Badoglio in Etiopia* [...]; Ettore Bastico, *Il ferreo III Corpo in A.O.* [...].

Nel volume del 1940 non sono più segnalate le fonti iconografiche.⁸²³

Iniziamo dalle immagini di copertina. La prima (1936) riproduce una carta geografica dell'Africa Orientale sullo sfondo di Mussolini che in divisa e in atteggiamento marziale arringa con un braccio alzato. Nell'edizione successiva (1937) è una vittoria alata stilizzata in stile monumentale-fascista che sorregge un fascio littorio piantato sulla sagoma dai bordi squadrati della carta dell'A.O.I. Nel 1938 l'aquila romana poggia su una struttura in muratura che sorge dalla forma stilizzata dell'A.O.I. e riporta impressi in bassorilievo un piccone e una vanga. Nell'ultima edizione il baricentro si sposta sul Mediterraneo, riprodotto in modo stilizzato sullo sfondo; davanti una flottiglia di aerei, una grande ancora e due aste con le insegne dell'aquila romana. Riassumendo si può affermare che dalla rivendicazione del possesso dell'Etiopia collegata dapprima al culto del duce e poi all'esaltazione della romanità, l'attenzione si sposta in seguito verso le nuove mete dell'espansionismo fascista: il Mediterraneo e l'Europa.

Passiamo ora ad analizzare le tipologie di immagini che si sono avvicinate nelle diverse edizioni dei volumi. Le immagini della **natura zoologica o botanica** africana non collegate all'epopea di conquista o alla trasformazione del territorio sono poche nella prima edizione e poi scompaiono; si tratta della realtà naturale e selvatica dell'Africa che rimanda a quel territorio visto come ambientazione avventurosa, una riproposizione dell'atteggiamento del passato che vedeva l'Africa come un paesaggio dove scoprire una natura incontaminata e inconsueta. Così scompaiono già nella seconda edizione “Un equino selvatico che si incontra in Somalia e in Etiopia: la Zebra di Grèvy”⁸²⁴ e “Un gigantesco termitaio nell'altopiano somalo”,⁸²⁵ mentre rimane la “Palma dum” poiché ha

822Si aggiunga che tagli diversi di immagini e cambiamenti di didascalie (che si analizzano in seguito) non sono stati inclusi in questi dati.

823In realtà le fonti sono anche altre, non sempre segnalate. Ad esempio nella prima edizione la foto di Socota viene riferita in didascalia a *Das ist Abessinien*; ed. 1936, p. 66.

824Ed. 1936: p. 71.

825Ed. 1936: p. 48c.

svariati usi commerciali: “il suo frutto è commestibile; le foglie si adoperano per intrecciare corde e stuoie; il nocciolo serve alla fabbricazione dei bottoni. Se ne estrae anche un liquido che, fermentato, è usato dagli indigeni come bevanda”.⁸²⁶

Le immagini di paesaggi africani, sia di città che del territorio, formano un gruppo molto numeroso: 31 nella prima edizione, 23 nella seconda, 33 nella terza. Nella prima edizione molti paesaggi sono scelti in base alla loro valenza storica riferita alla storia della conquista italiana, esplicitata dalle didascalie; nelle edizioni seguenti questa connotazione viene ridotta e sostituita da una didascalia attenta agli aspetti di commercializzazione, spingendo ad una lettura del paesaggio proiettata al futuro e non al passato. Ad esempio: l'immagine del Canale di Suez nella prima edizione è un'illustrazione ottocentesca degli anni immediatamente seguenti l'inaugurazione, segnalata in didascalia dalla frase: “l'ultimo colpo di piccone”;⁸²⁷ nella seconda e terza edizione viene scelta un'immagine moderna che inquadra due navi commerciali di grande stazza e la didascalia recita: “L'entrata mediterranea del Canale di Suez: Porto Saïd”.⁸²⁸ Un altro esempio è la fotografia della Baia di Assab, didascalizzata nella prima edizione con il racconto dell'acquisto da parte “viaggiatore missionario Giuseppe Sapeto” tra il 1869 e il 1870, mentre nelle edizioni seguenti viene posto l'accento sulla sua integrazione futura nell'attività di trasporti della colonia: “La Baia di Assab, destinata a sicuro avvenire con l'apertura della camionabile per Dessiè”.⁸²⁹ Altre immagini di città sono didascalizzate accentuando, nelle edizioni successive, il carattere di rinnovamento introdotto dalla presenza fascista: Dire Daua diviene dal 1937 “La nuova Dire Daua”;⁸³⁰ Addis Abeba diventa dal 1937 “una parte della nuova Addis Abeba”,⁸³¹ Mogadiscio diventa “La nuova Mogadiscio” nell'edizione 1940;⁸³² mentre l'immagine di Gondar compare solo nell'ultima edizione come “La nuova Gondar”.⁸³³ Si accentua quindi nel tempo la volontà di dare un'immagine rinnovata dei territori e delle città, di sottolineare l'intervento rinnovatore del fascismo e del colonialismo in generale sulla realtà locale.

Questa proiezione al futuro è confermata da altri cambiamenti: la foto di Socota, didascalizzata come “Una città di tucul”, scompare nell'ultima edizione,⁸³⁴ mentre la veduta di Massaua della prima edizione diventa una “veduta parziale dall'aeroplano”, uno sguardo dall'alto della tecnologia superiore dei colonizzatori.⁸³⁵

Già nella prima edizione sono numerose le immagini del paesaggio che sottolineano la tecnologia e il lavoro italiano attivo nella trasformazione della colonie e nella sua messa a valore, ma nelle nuove edizioni esse vengono sottolineate con didascalie enfatiche,⁸³⁶ e soprattutto quasi scompaiono le immagini del paesaggio naturale, come se la presenza colonizzatrice le avesse ridotte ad una realtà trascurabile del territorio.⁸³⁷

Il pantheon delle glorie coloniali è ben rappresentato nei volumi. Dodici sono le personalità presenti in tutte le tre edizioni: i precursori Luigi Negrelli, Guglielmo Massaia e Giuseppe Sapeto; gli esploratori Vittorio Bottego e Ugo Ferrandi, gli eroi della prima guerra d'Africa Giuseppe Galliano,

826Ed. 1936: p. 38; ed. 1937, p. 24; nell'ed. 1940 questa didascalia non compare, p. 24.

827Ed. 1936: p. 1.

828Ed. 1937 e 1940, p. 11.

829Ed. 1937 p. 15 e ed. 1940, p. 26.

830Ed. 1936: p.72-73; ed. 1937, p. 64; ed. 1940, p. 61.

831Ed. 1936: p.59; ed. 1937, p. 63; ed. 1940, p.60.

832Ed. 1936: p.27; ed. 1937, p. 31; ed. 1940, p. 31.

833Ed. 1940: p. 56.

834Ed. 1936: p. 66; ed. 1937 p. 58.

835Ed. 1936, p.10-11; ed. 1937, p. 18; ed. 1940, p. 19.

836Nell'ed. 1940 si trova: “Testimonianze del lavoro italiano: sulla strada da Adigrat a Macallè”, p. 62; “Nuove costruzioni: linde casette presso Gondar” e “Nuove costruzioni: solido ponte sul fiume Caà”, p. 43;

837Nell'ed. 1936 troviamo queste immagini di paesaggi quasi naturali: “Una veduta del lago Tana”, p. 64b; “Le Sorgenti del Giuba”, p. 41; “Il Bacino di Bélesa”, p. 39; “Monte Abu Gamel”, p. 33; “Paesaggio del Tigrà”, p. 29; “La stretta di Suru”, p. 16b. Nell'edizione 1937 troviamo “Le due cime dello Uorc Amba”, p. 62 e “Paesaggio Dancalo”, p. 22. Nell'edizione 1940 troviamo nuovamente “La stretta di Suru”, p. 32c; “Imbocco del corso sotterraneo dello Uebi Gestro”, p. 42b e “Vegetazione sulle rive del Giuba”, p. 32.

Pietro Toselli; l'esploratore e organizzatore dell'esperienza agricola in Somalia Luigi Amedeo di Savoia; i 'condottieri' della recente guerra di conquista Rodolfo Graziani, Pietro Badoglio e Emilio De Bono; il re e il capo del governo ripresi a colloquio in uniforme. Anche Francesco Crispi, il politico del primo colonialismo che durante il fascismo fu considerato l'unico vero statista colonialista del passato, è indirettamente presente in tutte le edizioni attraverso la foto del faro di Capo Guardafui, al cui nome è intitolato.

Dei personaggi introdotti nelle ultime edizioni (oltre al duce e al re, ritratti anche singolarmente a tutta pagina) alcuni sono abbastanza scontati e risultano essere quasi degli adempimenti burocratici: i nuovi ministri e viceré (Giuseppe Bottai, Attilio Teruzzi, Amedeo di Savoia duca d'Aosta), Cesare Maria De Vecchi, qualche esploratore recuperato dalla prima selezione (nell'edizione 1940: Gustavo Bianchi, Orazio Antinori e Giuseppe Maria Giulietti), nel 1940 anche Italo Balbo, “caduto eroicamente nel cielo di Tobruk”⁸³⁸.

Altre immagini interessanti sono relative alla campagna d'Etiopia. Nel pantheon fascista della guerra recente rientrano un gruppo di giornalisti ripresi in abito militare “sulla linea delle operazioni”,⁸³⁹ un terzetto di eroi: Dalmazio Birago, Tito Minniti, Padre Reginaldo Giuliani;⁸⁴⁰ un medagliere composto da nove premiati.⁸⁴¹ Oltre a questo medagliere ad immagini, nel 1940 compare anche un riquadro a tutta pagina con l'elenco dei nomi delle medaglie d'oro d'Africa.⁸⁴²

Un ingresso interessante è quello della Principessa di Piemonte in tenuta da crocerossina ripresa in gruppo a bordo della nave ospedale Cesarea; la principessa infatti è l'unica presenza femminile tra i colonizzatori la cui immagine viene riprodotta e citata, quindi l'unica immagine femminile cui le bambine, destinatarie anch'esse di questo libro scolastico, potevano identificarsi.⁸⁴³ Altra presenza proposta per una identificazione, questa volta maschile, è quella di Enzo Fusco, il bambino che riuscì ad imbarcarsi di nascosto su una nave diretta al fronte africano e a cui fu concesso di rimanere con le truppe, divenendo uno dei casi famosi di bambini soldati tanto esaltati dal fascismo. Nella didascalia si legge: “Scoperto quando la nave era in alto mare, egli tanto pregò e fece che il DUCE gli permise di rimanere tra i combattenti. Egli combatté come gli altri, intrepido, lanciando bombe a mano contro il nemico. Ritornò salvo ed ebbe la grande soddisfazione di ricevere la medaglia d'argento e un abbraccio del DUCE. Ora frequenta l'Accademia della Gioventù Italiana del Littorio”⁸⁴⁴.

Infine si segnala un altro ritratto di un uomo con barba e càmicе, presumibilmente un missionario, che porta in braccio tre bambini; definito un “pioniere di fede e di civiltà”, la didascalia spiega che “salva tre bambini abbandonati che sarebbero stati pasto delle belve”, e nella versione 1940 si precisa che i bambini abbandonati sono “negri”.⁸⁴⁵ Anche qui abbiamo un *topos* della comunicazione sull'Etiopia e sulla relativa guerra: i bambini abbandonati dai genitori indifferenti a causa di costumi barbari, oppure che nei frangenti di guerra scelgono egoisticamente di scappare abbandonando i loro figli. Quindi un popolo incapace di tutelare e proteggere la propria infanzia e il proprio futuro, di dare continuità alla propria storia. All'opposto emergono gli italiani che soccorrono i bambini abbandonati, portando prova tangibile in questi episodi della loro civiltà superiore anche eticamente e del diritto ad “adottare” le giovani generazioni di indigeni.

838Ed. 1940, p. 42.

839Ed. 1937: p. 78; ed 1940: p. 75.

840Ed. 1937: p. 77; ed 1940: p. 74; dal 1940 viene aggiunto anche Ivo Olivetti.

841Ed. 1937: p. XX; ed 1940: p. XXX; sono: il duca di Bergamo, il duca di Pistoia, il duca d'Ancona, Galeazzo Ciano, Achille Starace, Filippo Tommaso Marinetti, Bruno Mussolini, Vittorio Mussolini, Vito Mussolini. Nell'edizione 1940 scompare Marinetti e al suo posto subentra Ettore Muti.

842Ed. 1940: 79. Del conflitto vengono incluse anche immagini di tipo militare, ma mai di guerra guerreggiata: alcune tecnologiche (carico di bombe su un aereo, carri armati), altre della potenza italiana o delle truppe indigene che si preparano all'azione: “Avanzata di nostre truppe indigene” (solo 1937, p. 73) o “Truppe in marcia verso Debra Tàbor” (ed 1937 p. 73, ed 1940 p. 69 con l'aggiunta “verso la liberazione”).

843Ed. 1937: p. 76; ed 1940: p. 72.

844Ed. 1937: p. 78; ed 1940: p. 75.

845Ed. 1937: p. 65; ed 1940: p. 62.

Molte sono anche le carte geografiche disseminate nei volumi. Comuni a tutte le edizioni sono quella che riporta le direttrici di marcia della conquista dell'Etiopia, quella dei sei governatorati in cui venne suddivisa l'A.O.I. e una carta delle risorse minerarie del territorio. Comuni sono anche le quattro carte dei domini coloniali di Germania (prima della guerra 1914-1918), Francia e Gran Bretagna e Italia (dopo le decisioni di Versailles sul destino delle ex colonie tedesche) che illustrano il paragrafo sul nuovo assetto dei possedimenti coloniali negli anni Venti, agitato come ingiusto dal governo fascista.

Nella prima edizione erano incluse anche due carte tematiche interessanti, una relativa alla vegetazione e l'altra alle diverse religioni presenti in AOI.⁸⁴⁶ Nelle nuove edizioni l'attenzione si sposta anche qui da interessi conoscitivi a prospettive strategiche ed espansionistiche: oltre alle carte di ogni colonia troviamo la carta delle strade: “la colonizzazione italiana segue l'insegnamento di Roma ed apre ottime strade moderne dove non esistevano che pessime mulattiere”⁸⁴⁷; quella degli Italiani all'estero, sempre più agitati come motivo di rivendicazione di territori⁸⁴⁸ e la *Carta del bacino del Mediterraneo*, accompagnata da una didascalia che giustifica con elementi geopolitici la conquista delle colonie ma che è anche proiettata fortemente in senso militare-espansionistico: “Si noti che nelle zone d'alto mare, non visibili da terra, si poteva svolgere una insidiosa navigazione prima della diffusione dell'arma aerea. Oggi nessuna insidia è consentita contro l'Italia”⁸⁴⁹. Infine, occupano due pagine le carte dello sviluppo di Roma imperiale che campeggiano nella rinnovata via dei Fori nella capitale a rivendicare continuità nella potenza espansionista.⁸⁵⁰

Si passa ora ad analizzare come viene mostrata la popolazione africana delle colonie. Nell'edizione del 1936 sono incluse quattro foto che riproducono visi “esemplari” delle popolazioni accompagnati da didascalie che tipizzano fortemente in senso biologico. “Tipo Habab. (Eritrea settentrionale, pendici orientali)”, “tipo Beni Amèr (Eritrea settentrionale, sulla destra del fiume Barca)”, “Sangue Caldeo-Fenicio trasmigrato sulle rive dell'Africa Orientale” e “Varietà del tipo etiopico: meticciamiento somalo-galla”⁸⁵¹ (mentre nell'edizione 1937 l'unica immagine di interesse etnografico riferita ai costumi locali è riferita ad un “Sacerdote copto d'Abissinia col piccolo ombrellino di stuoia”, mentre le altre scompaiono tutte, eccetto la foto di un uomo Beni-Amer trasformata però da immagine attenta ai dati somatici ad un taglio a figura intera⁸⁵²). Accanto ad esse troviamo molte immagini che comunicano aspetti di vita africana, anche se spesso mostrati come esempi di primitività e rozzezza e per sostenere la barbarie del vecchio regime etiopico. Ecco la “Preghiera musulmana, sulla piccola stuoia distesa, davanti al corano”⁸⁵³ oppure “Granaio indigeno in Etiopia: costruzione cilindrica, poggiata su una palazzina che tiene il grano sollevato dal suolo, al riparo dalle intemperie e dagli animali”⁸⁵⁴; allo stesso modo, senza accentuazioni negative, una “Capanna emisferica di canne e paglia”⁸⁵⁵ “Traffico cammelliero tra la Somalia britannica e l'Ogaden”⁸⁵⁶ “Donna di tribù Galla col suo bimbo”⁸⁵⁷ e “Ragazze amariche che intrecciano canestri”⁸⁵⁸. Con evidenti allusioni alla primitività delle popolazioni troviamo immagini relative all'agricoltura, come questa che riprende l'aratura con un traino di due buoi:

846Ed. 1936, pp. 65 e 68.

847Ed. 1939, p. 89; ed 1940, p. 87.

848Ed. 1940, p. 92.

849Ed. 1939, p. 95; ed 1940, p. 94.

850Ed. 1937 e 1940, pp. 8-9, mentre a pagina 7 è inclusa la foto della via romana, a pagina 91 (1937) e 89 (1940) la carta dell'Impero fascista.

851Ed. 1936, pp. 32, 34, 52, 74.

852Ed. 1937, p. 48c.

853Ed. 1936, p. 64.

854Ed. 1936, p. 69.

855Ed. 1936, p. 62.

856Ed. 1936, p. 54.

857Ed. 1936, p. 32c.

858Ed. 1936, p. 16c.

“L'aratro etiopico è un rozzo arnese di legno, con una punta ricurva per 'grattare' il suolo. Questo vomere rudimentale talvolta è di legno, altre volte è una punta di ferro rozzamente foggiate e innestata in un piuolo. Grazie alla fertilità naturale del suolo era sufficiente una rudimentale preparazione del suolo con quest'arnese per avere in molte regioni due ed anche tre raccolti all'anno. Sarà gradualmente sostituito da aratri italiani razionali”⁸⁵⁹

o altre: “Una primitiva barca sul lago Tana”,⁸⁶⁰ “gruppo di giovani donne somale che si bagnano nello Uebi Scebèli salmodiando in coro primitivi canti gutturali per festeggiare il rigoglioso gonfiarsi del fiume, ai primi di maggio”,⁸⁶¹ “Una danza guerresca che sembra un duello a morte. Nomadi, per lo più pastori, i Somali sono una popolazione di spiriti bellicosi, e formano ottimi soldati. Qui vediamo una loro danza di guerra, *boromsa-boromsi*, eseguita da due indigeni”⁸⁶².

A queste descrizioni connotate di immagini etnografiche si aggiungono altre immagini, anche queste rese funzionali, con le didascalie, ad una lettura fortemente svalorizzante nel senso della crudeltà e dell'arretratezza, riferite al passato regime etiopico: “Giovani schiave abissine legate alla catena” e “Etiopia guerriera: ex guardia imperiale con uniforme e armamento europei, che si esercita alla baionetta. Si noti la mancanza di scarpe”⁸⁶³. Nell'edizione del 1937 le due immagini rimangono, anche se in quella riferita alla guardia imperiale sparisce il riferimento alla mancanza di scarpe.⁸⁶⁴ Nell'edizione del 1940 al posto di queste vengono introdotte altre due immagini riferite alla 'vecchia Etiopia primitiva e crudele': “Come si viaggiava nell'Etiopia negussita” che mostra tre persone che si fanno largo a fatica in una intricata foresta, e “La giustizia nell'Etiopia negussita: la fustigazione” in cui una persona legata a terra viene frustata.⁸⁶⁵ Come immagine degli etiopi del presente, come già segnalato, in questa edizione viene introdotta la foto di due bambini locali che salutano col braccio teso: “Saluto romano di piccoli indigeni”.⁸⁶⁶

859Ed. 1936, p. 67.

860Ed. 1936, p. 32b.

861Ed. 1936, p. 43.

862Ed. 1936, p. 53.

863Ed. 1936, pp. 61 e 75.

864Ed. 1936, p. 56; ed 1937, p. 66.

865Ed. 1940, pp. 59 e 55.

866Ed. 1940, p. 85.

3.4. Un apologo di lunga durata: I negri e il libro

A volte intitolato *I negri e il libro*, altre volte *L'oro e la scrittura*, il brano è un racconto esemplare pubblicato in Italia, a quanto mi risulta, per la prima volta nel 1843 ad opera di Luigi Alessandro Parravicini, uno dei primi famosi compilatori di testi didattici, in particolare del famoso *Giannetto*, libro di testo per la scuola primaria vincitore di un famoso premio nel 1835 e ristampato decine di volte durante tutto il secolo fino all'ultima edizione del 1910.⁸⁶⁷

In particolare il racconto di cui si tratta comparve nella seconda parte di una raccolta intitolata *Racconti in continuazione del Giannetto*, edita ad integrazione del già famoso all'epoca libro di lettura.⁸⁶⁸ Ecco il testo riprodotto dall'edizione di Livorno (pp. 145-146):

“L'oro e la scrittura

I Negri raccontano la seguente storiella.

Il buon Dio creò gli uomini bianchi e gli uomini neri: mise loro innanzi due preziosi doni e disse. «*Qui c'è l'oro e qui c'è la scrittura; Scegliete!*»

i Negri avari e poco riflessivi gridarono subito come fanciulli tumultuosi: *noi vogliam l'oro, noi vogliam l'oro!*

«-» Pigliatevi l'oro, » il buon Dio rispose; ed ebbero l'oro. Ai Bianchi rimase la scrittura.

I Negri e i Bianchi usarono come seppero meglio dei doni ricevuti. I Negri curvati nelle miniere si diedero a cavar l'oro: i Bianchi curvati sui libri si diedero a studiare le scienze. Che avvenne dopo un secolo? I Bianchi inventarono macchine, fecero navi, impararono l'arte della guerra, e soggiogarono i Negri, i quali continuano a scavar l'oro, ma lo scavano pe' i Bianchi.

Questa tradizione è così radicata nella testa dei Negri della *Costa d'Oro*, ch'essi credono cosa impossibile e contraria alle leggi del Creatore, che i Negri possano imparar bene a leggere e a scrivere, e che vi siano miniere d'oro anche fuori del loro paese!”

In questo racconto l'avidità e l'inferiorità culturale degli africani appaiono come la causa ultima della loro subordinazione ai bianchi, presentata al lettore come una incontrovertibile evidenza della realtà: sarebbe la scelta egoistica al cospetto di Dio ad aver comportato come conseguenza l'arresto dello sviluppo della civiltà africana. Il fatto che, nel testo, siano gli stessi “negri” a “raccontare la storiella” contribuisce, ancora di più, a dare l'impressione di una ineguale divisione del lavoro vissuta come naturale e giusta perché di origine “divina”. È significativo registrare la scelta di mettere in circolazione a metà Ottocento questo mito di evidente valenza poligenista che confligge con l'idea monogenista della creazione che sta a fondamento del cattolicesimo; non è quindi solo la forza razzista dell'apologo a essere inusuale e ad avere un effetto dirompente sui principi circolanti negli Stati della penisola in quegli anni, ma a questo si aggiunge la scelta di attingere ad un patrimonio di racconti leggendari che rimanda ad un'epoca e ad un contesto molto diverso, il periodo in cui nei paesi colonialisti che effettuavano la tratta degli schiavi o lo sfruttamento del lavoro schiavistico, fiorivano giustificazioni a carattere teorico per queste pratiche.

Non si tratta infatti di un'invenzione dello stesso Parravicini, ma di una sua ripresa da testi precedenti, poiché del racconto, in forma mitica, viene fatta menzione da vari autori stranieri già oltre un secolo prima. Il primo autore che lo narra è Willem Bosman, mercante olandese nato nel 1672, che in vita fu al servizio della Compagnia Olandese delle Indie Orientali e in particolare operò nella Costa d'Oro olandese. Nel 1703 Bosman pubblicò *Nauwkeurige beschrijving van de Guinese Goud- Tand- en Slavekust* (due anni dopo pubblicato anche in francese con il titolo di *Voyage de Guinée e in inglese come A news and accurate description of the coast of Guinea*).⁸⁶⁹

867L'ultima edizione che ci risulta è Luigi Alessandro Parravicini, *Giannetto. L'uomo, i suoi bisogni, mestieri, e racconti morali sui doveri dei fanciulli*, 69 ed., Milano, Dabalà e Casaccia, 1910.

868Luigi Alessandro Parravicini, *Racconti in continuazione del Giannetto*, Livorno presso Bertani Antonelli; Firenze presso Giacomo Moro, 1843. Cfr. Michieli Armando, *Luigi A. Parravicini*, Le Monnier, Firenze, 1960, p. 107.

869Il volume comparve in olandese nel 1703; nel 1705 comparvero le traduzioni inglese e francese, nel 1706 quella in tedesco. Dopo altre edizioni, comparve nel 1752-54 la traduzione in italiano (cfr. Pietz William, *Bosman's Guinea: The Intercultural Roots of an Enlightenment Discourse*, “Comparative Civilizations Review”, n. 9, 1982). Per

Il volume, in forma epistolare, costituisce una rassegna dettagliata degli insediamenti europei, del commercio dell'oro, delle caratteristiche del territorio e dei costumi delle popolazioni della Costa d'Oro. Nella decima lettera l'autore prende in considerazione i costumi religiosi di queste popolazioni appena descritte come furbe e sempre pronte a tendere inganni, pigre e nullafacenti e dotate di poca intelligenza. Tra le popolazioni che credono nella creazione dell'uomo da parte di un dio, Bosman raccoglie un racconto mitico della creazione:

“pour ce qui est du genre humain: ils croyent que Dieu a crée au commencement aussi bien des hommes Noirs que des Blancs, pour peupler ensemble le monde, voulans par-là prouver que leur origine est aussi ancienne que la notre; & pour se faire encore plus d'honneur, ils disent que Dieu ayant créé ce deux especes d'hommes, leur proposa deux donnes, sçavoir ou de posséder l'or, ou de sçavoir lire & écrire; et comme Dieu donna le choix aux Noirs, ils choisirent l'or* [*Les Negres se vantent qu'il ne se trouve d'or que dans leur Pays, & qu'il n'y a point des Negres qui sçachent lire ou écrire; de sorte qu'ils n'ont d'autre connoissance de l'étenduë du monde que celles qu'ils peuvent avoir par les recits que nous leur faisons. (Nota nell'originale)] et laisserent aux Blancs la connoissance de lettres; ce que Dieu leur accorda, mais qu'étant irrité de cette convoitise qu'ils avoient pour l'or, il resolut en même temps que les Blancs domineroient éternellement sur eux, & qu'ils seroient obligez de leur servir d'esclaves”.⁸⁷⁰

Come ha sostenuto Pietz William, “the myth itself explains and justifies the most horrific problem created by this new logic [of the international economy] (the enslavement of blacks by whites) as punishment for African avarice — an interpretive reversal worthy of Freud's dreamwork theory”.⁸⁷¹ Secondo Giuliano Gliozzi che si è occupato del testo in un saggio su *Poligenismo e razzismo agli albori del secolo dei lumi*, il mito non è inventato dall'autore olandese, ma certamente (questo come altri miti: Gliozzi cita Jean Baptiste Labat⁸⁷²) indotto dagli europei che in quegli anni dirigevano l'impetuoso sviluppo e godevano i lauti profitti legati alla schiavitù nera e alla tratta negriera per alimentare la richiesta di manodopera schiavistica proveniente dalle piantagioni americane. Questa nuova fase delle relazioni di dominazione che si esercitavano nel mondo coloniale produssero quindi mitologie che giustificavano la gerarchizzazione dei rapporti di potere; in questo caso la gerarchia del presente derivava da un mito poligenetico della creazione in cui bianchi e neri risultano appartenere a specie differenti. Gliozzi mostra come l'idea poligenetica non fosse all'epoca l'unica teoria che giustificasse la schiavitù (funzionavano perfettamente a tal fine anche la maledizione di Cam e le teorie climatiche), ma che da un lato in essa potevano emergere valenze antimissionarie e che dall'altro essa poteva rispondere alle aporie “scientifiche” della teoria climatica; inoltre Gliozzi ipotizza che la genesi di queste teorie “razziali” razziste sia connessa non solo alla difesa della liceità del lavoro schiavistico, ma “più generalmente al valore che le diverse razze vengono ad assumere, nella divisione internazionale del lavoro, quando questo venga commisurato alla loro capacità di produzione di ricchezza per l'umanità (europea).⁸⁷³ L'importanza dell'apologo nella prospettiva della presente ricerca è da porre in riferimento alla sua fortuna nelle antologie scolastiche tra Otto e Novecento. Infatti dagli spogli sommari, dopo la

questo studio invece attingo alla versione in francese dello stesso 1705: *Voyage de Guinée: contenant une description nouvelle et très-exacte de cette côte où l'on trouve et où l'on trafique. l'or, les dents d'elephant et les esclaves*, Houtrecht, Antoine Schoiten, 1705.

870W. Bosman, *Voyage de Guinée*, cit, p. 149. Il mito è citato, in forma leggermente riassunta, anche in François Noël, *Dictionnaire de la fable: ou Mythologie grecque, latine, égyptienne, celtique, persane, syriaque, indienne, chinoise, mahométane, slavone, scandinave, africaine, américaine, iconologique, rabbinique, cabalistique, etc*, Volume I, Le Normant, 1823, p. 380.

871P. William, *Bosman's Guinea...*, cit. [Il mito si spiega e giustifica il problema più orribile creato da questa nuova logica [dell'economia internazionale] (la riduzione in schiavitù dei neri da parte dei bianchi) come punizione per avarizia degli africani - una inversione interpretativa degna della teoria onirica di Freud.]

872Jean Baptiste Labat, *Nouvelle Relation de l'Afrique occidentale*, Paris chez Guillaume Chavalier, 1728, tomo II, p. 269 sgg.

873Giuliano Gliozzi, *Poligenismo e razzismo agli albori del secolo dei lumi*, in *Differenze e uguaglianza nella cultura europea moderna*, Napoli, Vivarium, 1993, p. 287.

ripresa di Parravicini del 1843, il brano è risultato ripubblicato in numerose antologie dal 1870 agli anni Cinquanta del Novecento. Evidentemente in questo intervallo temporale è apparso utile e opportuno ad antologisti ed editori scolastici riferirsi ad un'immagine dell'uomo africano prodottasi in ambito coloniale nel pieno della prima espansione seicentesca.

Abbiamo segnalato che la prima ripubblicazione nella penisola fu opera di Parravicini (che poi rimase indicato come autore del brano nelle ripubblicazioni seguenti) negli anni in cui la tratta degli schiavi era stata proibita da gran parte degli Stati europei. Nel nuovo e particolare contesto dell'antologia scolastica, collocato tra favolette e apologhi morali, il mito non venne probabilmente letto come giustificazione della schiavitù bensì assunse il significato più generale di apologo esemplare che mostrava la subordinazione dei popoli africani come conseguenza di una loro colpa (una colpa mitica) e in ragione della loro inferiorità intellettuale. La stessa aggiunta, nella redazione ottocentesca e scolastica, dei due aggettivi riferiti ai “negri”: “avari e poco riflessivi”, sembra tesa a rendere evidente l'esemplarità morale e intellettuale del racconto, che oltre a fornire un'immagine svalutata dell'alterità africana è finalizzato ad educare i giovani scolari alla generosità e ad un atteggiamento riflessivo.

La fortuna che ricevette il brano, attestata dalle molteplici edizioni, è da leggere in relazione al periodo storico in cui ciò avvenne, l'età dell'imperialismo, che in generale diede importanza agli elementi funzionali a giustificare il ruolo internazionale di dominatrici delle potenze occidentali. In particolare in Italia si produsse l'esigenza di diffondere e far assimilare anche attraverso la scuola - sono anni di intensa spinta espansionistica - l'idea di un ruolo superiore assolto dalla nazione espansionista che fosse giustificabile anche in relazione alla propria identità “razziale”.

Nell'ordine il testo è stato pubblicato in:

- *Lecture per la quarta classe delle scuole elementari*, Vienna, Direzione dei libri scolastici, 1870, p. 74.⁸⁷⁴
- Italiano Marchetti, *Alle soglie della vita*, *Germogli*. letture per la quarta classe elementare, 3. ed., Firenze, Bemporad 1920, p. XXX
- V. Gazzei Barbetti, *La vita di domani. Letture*, V classe, Palermo, Sandron, 1927, p. 109 [però con il titolo *L'oro e la scrittura* e firmato come Pier Luigi Parravicini];
- F. Di Sanza, *La raccolta*, Mondadori, Milano, 1934 p. 6;
- Tommaso Filippi, *Storia e geografia per la terza classe elementare: con illustrazioni*, Firenze, Marzocco, 1945, p. XX.
- Giuseppe Fanelli, *La parola della vita*, quinta classe, Milano, Montuoro, 1947, p. 110.
- L. Moretti, *Testo per le scuole popolari. Corso tipo B*, Firenze, Franceschini, [1948], p. 6-7;
- Della Grazia, *Tra casa e scuola*. Letture per la quinta classe elementare, II ediz., Milano, Emme edizioni, 1948, p. 22 (con aggiunta della parola “legenda” sotto al titolo)
- V. Bresciani, G. Monteggia, *Isoladoro. Antologia di letture per la quinta classe elementare*, Torino, ecc. Sei, 1953, p. 11-12.
- G. Villa, *Un passo avanti*, (testo per le scuole popolari tipo B), Fabbri, Milano, [anni Cinquanta, con il titolo *I negri e il libro*], pp. 12-13.

In particolare due sono le ripubblicazioni interessanti: quella di Filippi del 1945 e quella di Bresciani e Monteggia del 1953.

Il testo di Filippi viene pubblicato al termine della seconda guerra mondiale; è rivolto alla scuola primaria e nella sezione di Geografia tratta le diverse parti del mondo in forma altalenante tra l'aneddotica e la curiosità. Il paragrafo dedicato all'Unione Sudafricana inizia proprio citando – modificato – l'apologo trascritto da Bosman, ormai stravolto anche nella collocazione geografica:

⁸⁷⁴Segnalata da Valentina Asioli, *L'impero di carta. Il colonialismo italiano di età liberale nell'editoria per ragazzi*, “Studi piacentini”, 35, p. 56-57.

“I negri dell'unione sudafricana raccontano una storiella: il buon Dio fece loro scegliere uno fra questi due doni: l'oro e la scrittura. I negri, avidi e sciocchi, scelsero l'oro, e cominciarono ad estrarlo dalle pietre e dalle acque. Ma vennero i bianchi, e i negri continuano ancora oggi ad estrarre l'oro per conto degli altri”.⁸⁷⁵

Oltre allo spostamento attualizzante in Sudafrica, la contrazione dell'apologo ne modifica in parte il significato, trasformando la subordinazione degli africani da effetto della punizione divina a conseguenza di una scelta stupida, accentuata anche dalla trasformazione del commento aggiunto a suo tempo da Parravicini (“poco riflessivi”) in un più diretto: “sciocchi”.

Anche nell'antologia di letture per la classe quinta pubblicata nel 1953 l'apologo perde il riferimento a Parravicini per venire firmato come “Leggenda araba”. Il testo è pressoché identico alla versione ottocentesca (sostituiti alcuni arcaismi) ed è seguito da una lunga nota che si riporta per intero:

“L'oro e la scrittura, cioè la ricchezza e il sapere, sono due grandi beni, se usati a buon fine. Guai se l'oro diventa fonte di smodato desiderio; trascina allora l'uomo al male, talvolta anche al delitto. Così, del resto, anche il sapere: può essere un mezzo per ottenere le più splendide vittorie nel campo del sapere e della scienza; ma guai se è fonte di superbia per l'uomo, o se diventa un mezzo di corruzione, anziché di elevazione. La leggenda ti insegna che la ricchezza da sola non ha il suo vero valore; diventa utile all'uomo se governata dal sapere, cioè se intelligentemente adoperata per scopi civili. Purtroppo i bianchi non fecero sempre un eccellente uso della loro superiorità sui negri, che a lungo vennero considerati schiavi e che anche oggi taluni popoli cosiddetti civili tendono a tenere ben distinti dal resto del genere umano. Ma tu sai che se il colore della pelle è diverso, i negri sono pure uomini come noi e non meritano di essere considerati una razza inferiore.”⁸⁷⁶

Gli autori dell'antologia tentano di modificare il significato originario del racconto; attraverso il commento spiegano ai giovani lettori e lettrici che sia la ricchezza che il sapere sono strumenti utili se usati a buon fine, dannosi se divengono mezzi di corruzione. In questo modo il commento sul sapere diventa occasione per ricordare la schiavitù dei neri come un cattivo uso del sapere messo in atto in passato da parte dei bianchi. In realtà nel passaggio si crea un'ulteriore ambiguità perché non si parla della “scienza” dei bianchi, ma di una generica “loro superiorità sui negri”, come se la schiavitù non venisse considerata come effetto di un predominio politico e militare, ma di una superiorità intrinseca non attenuata da un sufficiente senso etico. L'ambiguità si ripresenta anche nell'ultima frase, in cui il giudizio di uguaglianza a prescindere dal colore della pelle sembra concesso per generosità cristiana più che per riconoscimento effettivo di pari capacità, tanto che non si dice che tali uomini non sono una razza inferiore, ma che non meritano di essere considerati tali. Inoltre la nota è occasione per alludere con disapprovazione alle situazioni contemporanee di apartheid. Non sappiamo se gli antologisti si riferiscano al Sudafrica o, più probabilmente, agli Stati Uniti, stimolati dagli echi delle prime lotte per i diritti civili. Certo è che ormai l'apologo, viste l'evoluzione internazionale della “questione del colore”, può ormai essere incluso in antologie solo a costo di mutarne fortemente la lettura attraverso lunghe note come questa. Anche nell'Italia che non ha vissuto il conflitto - reale e psico-sociale - della decolonizzazione perché privata delle colonie nel corso della guerra, la riflessione sulla linea del colore non può più venire proposta ai bambini semplicemente nei termini ottocenteschi nei quali era stata formulata. Rosa Parks e il movimento statunitense per i diritti civili premono ormai per avere uno spazio nei curricula della scuola italiana.

875T. Filippi, *Storia e geografia...*, cit., p. 98

876V. Bresciani, G. Monteggia, *Isoladoro...*, cit., p. 12

4. I tracciati informali

4.1. Le copertine dei quaderni tra l'inizio Novecento e la perdita delle colonie

Come afferma Juri Meda, il quaderno scolastico costituisce una fonte di natura per così dire “ibrida”, che può venire studiata per diversi scopi: dalla storia sociale della scrittura e dei processi di alfabetizzazione in età contemporanea alla storia dei costumi educativi o, infine, alla storia dell'illustrazione applicata agli oggetti didattici.⁸⁷⁷ Quest'ultima valenza,⁸⁷⁸ come supporto di immagini collegate in modi diversificati all'immaginario del tempo, torna particolarmente utile nell'economia della presente ricerca, poiché fornisce una galleria di immagini sulle colonie che accompagnano la vita scolastica, specialmente tra il primo decennio del Novecento (alla vigilia e nella tempesta della conquista della Libia) e gli anni Quaranta, ultimi scorcio di celebrazione dell'impero fascista.

Le immagini e le didascalie che accompagnano le copertine dei quaderni evolvono sia sotto la spinta degli elementi storico-politici (le diverse guerre, i diversi regimi al potere e le politiche coloniali), sia in relazione alle strategie comunicative e all'immagine della supremazia coloniale che veniva percepito utile ed opportuno circolasse nelle scuole e tra gli studenti.

La loro produzione non è mai stata veicolata dall'alto (con parziali limitazioni di questa affermazione per quanto riguarda il ventennio, ad esempio la serie pubblicata dell'Ente nazionale per le forniture scolastiche nel 1928⁸⁷⁹ e i quaderni dell'Onb). Il successo nella loro commercializzazione quindi non discendeva dalle politiche statali, quanto dall'evoluzione della domanda di questo supporto per la scrittura man mano che si andava ampliando il numero dei frequentanti la scuola e radicando la consuetudine scolastica di utilizzarli per la scrittura. In particolare, i meccanismi di scelta dell'uno o dell'altro quaderno non erano regolati da norme o da commissioni, pertanto il meccanismo della concorrenza vedeva contrapporsi come oggi le diverse serie stampate dalle diverse tipografie e il successo dipendeva (oltre che dalla potenza della rete di rappresentanti e distributori, dalla capacità di offrire un prodotto accattivante. Da qui deriva – con l'evoluzione dei mezzi di stampa a basso prezzo – la ricerca di immagini che potessero attirare i compratori, cioè i genitori che rispondevano ai gusti di bambini e ragazzi; in questo senso la rassegna dei quaderni ci offre una versione interessante del senso comune coloniale in Italia durante poco più di un trentennio.

L'analisi è stata condotta a partire da circa 300 copertine, reperite in gran parte in alcuni centri di documentazione e archivi che le raccolgono sistematicamente e integrate da una serie di immagini reperite nel circuito delle vendite in internet. Seppure la datazione non risulta quasi mai precisata nel supporto, comunque l'attribuzione della stampa ad un periodo particolare è quasi sempre stata

⁸⁷⁷Juri Meda, “Contro il tanto deprecato mercantilismo scolastico”, cit., p. 550.

⁸⁷⁸Sul tema, cfr: Luigi Marrella, *I quaderni del Duce. Tra immagine e parola*, Manduria, Barbieri, 1995; Juri Meda, *Quaderni di scuola. Nuove fonti per la storia dell'editoria scolastica minore*, in “Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche in Italia”, n. 13, 2006, pp. 73-98; Antonio Gibelli, *Il regime illustrato e il popolo bambino*, in *Dizionario del fascismo* a cura di Victoria De Grazia e Sergio Luzzato, Torino, Einaudi, 2002, vol. I, saggio iconografico [dopo p. 262]; Anna Ascenzi, *Le Cartiere Pigna e i quaderni scolastici della 'Terza Italia' (1870-1945)*, in *School exercise books, cit.*, pp. 487-505; Juri Meda, “Contro il tanto deprecato mercantilismo scolastico”. *I controversi rapporti tra produttori di quaderni, insegnanti e cartolai e l'intervento del regime fascista*, in *School exercise books...*, cit, pp. 507-551; Luigi Marrella, *Fratelli d'Italia, compagni di scuola. Quaderni scolastici e immaginario infantile tra Risorgimento e fascismo*, Manduria, Note a margine, 2011; Luigi Marrella, *Fratelli d'Italia, compagni di scuola. Quaderni scolastici e immaginario infantile tra Risorgimento e fascismo*, Note a margine, Manduria, 2001. Ma vedi anche Juri Meda, *La politica quotidiana. L'utilizzo propagandistico del diario scolastico nella scuola fascista*, in “History of education & Children Literature”, I, n. 1 (2006), pp. 287-313.

⁸⁷⁹“Recentemente abbiamo fatto una serie di propaganda per le nostre colonie, vedute soprattutto dal punto di vista del rendimento agricolo e delle grandi opere pubbliche di civilizzazione, come strade, ferrovie, porti e canali, compiute dagli italiani”, *Il nostro quaderno e quello degli altri*, “La vita dei patronati”, VII, 8, novembre 1938, cit. da Juri Meda, “Contro il tanto ...”, p. 518.

possibile, sia confrontando l'immagine con gli eventi storici, sia verificando le datazioni dei compiti qualora il quaderno risultasse usato, o ancora utilizzando le marche da bollo di legge pro onb e altri elementi di datazione desunti dalle norme di stampa contenute nel Rdl 1573 del 26 luglio 1935.⁸⁸⁰

La frequenza delle copertine dedicate alle colonie – guerre di conquista e caratteristiche dei possedimenti – cresce progressivamente di numero per la promozione dei quaderni come prodotto commerciale e per gli affari che vi erano collegati negli anni Trenta, proprio gli anni della conquista dell'Etiopia, in una scuola nella quale si viene riducendo l'evasione scolastica e quindi andava crescendo il novero dei potenziali acquirenti.

La lettura che se ne propone in questa prima parte mira a fornire un quadro complessivo della specifica tipologia di fonte in modo da produrre alcune riflessioni per una lettura integrata delle diverse tipologie di immagini che circolarono a scuola negli anni del colonialismo italiano.

4.1.1. Prima del 1911

Nel marzo del 1911 venne utilizzato un quaderno che in quarta di copertina ha un disegno a colori raffigurante la “**difesa della legazione a Pechino** fatta dagli ufficiali e marinai della corazzata 'Etna' (anno 1900)”.⁸⁸¹ Lo spirito pubblico animato dai nazionalisti stava imponendo alla politica italiana e all'opinione pubblica l'idea coloniale e una parte della società italiana ritornava a considerare l'espansionismo come una possibilità concreta dopo che per anni, in seguito alla disfatta di Adua, era rimasta silente. Anche questa anonima tipografia, respirando l'aria del momento, ritenne opportuno introdurre il tema, ormai risalente ad un decennio prima, sulla copertina di un quaderno.

Di lì poco, con la guerra-italo turca per Tripolitania e Cirenaica, l'orizzonte dell'immaginario prese a cambiare con velocità crescente mentre tematiche espansionistiche e africane venivano offerte dall'attualità politica e militare ed erano pronte da utilizzare sul nuovo media scolastico. Non si tratta ancora del riflesso indiretto di una politica consapevole di mobilitazione delle masse, come si incontrerà negli anni del fascismo: la classe politica liberale aveva agio di condurre una guerra coloniale senza necessitare dell'impegno di forme massicce di propaganda, coperta anche dalla prerogativa per quanto riguarda la politica d'espansione africana.⁸⁸² Costituisce semmai il riflesso di risposta di settori in espansione della produzione di strumenti scolastici ad un fervore patriottico che in effetti si diffuse prorompente nei primi mesi di guerra.

In precedenza, sulla base dei documenti che sono attualmente a disposizione, non risultano quaderni dedicati alle colonie africane. Evidentemente il quaderno con copertine illustrate come strumento scolastico si inizia a diffondere proprio nel periodo in cui le ambizioni coloniali nazionali ricevono un duro arresto (disfatta di Adua) e fino alla guerra di Libia la popolarità del tema non riemerge con forza sufficiente per farlo scegliere per nuove serie.

Le eccezioni parziali a questo quadro sono due ed è utile commentare. La prima è costituita da un quaderno che riporta in quarta di copertina *La zuppa - al bivacco di Tientsin*, illustrazione a colori dei militari di diverse nazioni che, riuniti in piccoli gruppi in base alla nazionalità, si preparano il rancio. Si tratta quindi ancora della spedizione di “polizia internazionale” di Tientsin per la repressione della rivolta dei Boxer in Cina. La fattura del quaderno suggerisce una pubblicazione precedente la campagna di Libia, a celebrare la nuova partecipazione italiana ad un intervento multinazionale che fu presentato come un'azione di difesa della “civiltà” contro la “barbarie” degli aderenti ai cosiddetti Boxer, gruppo a base religiosa e nazionalista che si oppose alle presenze occidentali sul suolo cinese.⁸⁸³

La seconda eccezione è la serie di quaderni sulle “razze umane”, che riporta in copertina una versione delle cosiddette “tavole delle razze” e che in quarta mostra immagini di vita di popolazioni delle diverse parti del mondo non europeo– con implicito giudizio positivo o negativo riguardo alla

880Cfr. Marrella, *I quaderni ...*, cit., pp. 7-10 e soprattutto nota 12.

881Arch. Codisv, 715, usato da marzo 1911.

882Angelo Del Boca, Nicola Labanca, *L'impero africano del fascismo nelle fotografie dell'Istituto Luce*, Roma, Editori Riuniti, 2002, N. Labanca, *Al seguito delle autorità*, p. 49.

883*La zuppa - al bivacco di Tientsin*, arch. Indire, I/2.

“civiltà”: *Betlemme – Entrata della grotta della nascita; Indie inglesi – Bombay, Stazione Vittoria; Cina – La gogna*. La copertina, secondo una tradizione di “tavole delle razze” di cui si tratta in altro capitolo,⁸⁸⁴ proponeva la raffigurazione delle “razze” americana, malese, mongolica, etiopica e caucasica (in alto) attraverso la riproduzione del volto, in forma di frutti di una sorta di arbusto della vita piantato sul pianeta Terra.⁸⁸⁵

In definitiva, questa fase 'iniziale' di latenza di copertine coloniali costituiva un fenomeno contingente, confermato dalle eccezioni rappresentate dallo sguardo sulla diversità umana secondo i dettami della suddivisione gerarchizzata in razze e dall'interesse a registrare la vittoriosa spedizione militare in Cina “in nome della civiltà”

4.1.2. Dopo il 1911

Come ha fatto notare Luigi Marrella, la guerra italo-turca per la conquista di Tripolitania e Cirenaica fu accompagnata dalla produzione di una grande quantità di quaderni dedicati, fatto che emerge con chiarezza da un confronto con i quaderni prodotti e diffusi in occasione della Prima guerra mondiale, più duratura, che coinvolse direttamente una fascia maggiore di popolazione nazionale e che arrivò a suscitare interventi specifici del Ministero della pubblica istruzione.⁸⁸⁶ Marrella attribuisce la differenza al carattere espansionista e all'andamento vittorioso del conflitto (anche se si trattò solo di una vittoria parziale, ma qui stiamo trattando di forme della comunicazione pubblica e della sua ricezione, non della realtà militare, in gran parte misconosciuta all'epoca e in seguito). Si aggiunge qui alle condivisibili motivazioni segnalate da Marrella una ulteriore spinta, collegata al fascino suscitato dall'immaginario esotistico e alla dimensione imperialistica della guerra, aspetti che andavano a sanare un lutto pubblico non rielaborato a sufficienza come quello di Adua e a riprendere il filo di un'affermazione della nazione oltre i propri confini in territori considerati destinati alla scoperta, al dominio, allo sfruttamento e all'incivilimento da parte delle nazioni dominanti. Giornali e intellettuali (e al seguito anche le tipografie che stampavano quaderni) si fecero divulgatori della convinzione che l'Italia stesse rientrando nel novero delle grandi potenze imperialiste e riacquistasse con questa guerra lo status superiore e affascinante della nazione egemone.

Il *topos* tecnologico, legato ai sistemi d'arma e in particolare a quelli aerei, è certamente tra i temi più ricorrenti fin dalla conquista di Cirenaica e Tripolitania. Lo strumento tecnologico innovativo suscitò entusiasmi inediti, legati alla primazia che l'Italia si trovava ad incarnare, autrice dei primi bombardamenti aerei della storia dell'umanità.⁸⁸⁷ Inoltre la conquista di territori africani, su cui veniva proiettata l'ombra della inciviltà, veniva infatti enfatizzata sottolineando l'uso da parte degli italiani di tecnologie militari avanzate, mirabolanti, sufficienti da sole a dare la misura della superiore civiltà raggiunta dagli invasori. Questo *topos*, facilmente sintetizzabile in una immagine come era necessario fare con le copertine, è spesso presente nei quaderni dedicati alla guerra del 1911.

Difficile identificare le serie in maniera precisa, in anni in cui per ragioni economiche la copertina disegnata o addirittura colorata rimaneva appannaggio di una cerchia ristretta e quindi anche le tirature lo erano. Si propone perciò un'analisi seguendo le serie solo in alcuni casi, mentre dove non sia possibile si seguiranno i temi rappresentati.

Nel quaderno, *I dirigibili nella guerra italo-turca* l'esaltazione degli “importantissimi servizi” offerti alla guerra di conquista, come rilevazione di dati dall'alto e bombardamento, si combina con la stigmatizzazione delle vittime del trionfo tecnologico. L'immagine mostra un campo di battaglia popolato solamente di arabi, in primo piano riversi e con i volti stravolti o feroci, più indietro altri

884Vedi paragrafi 3.1.7. e 3.2.4.

885Arch. Cesis, Campobasso (ringrazio l'amica Valeria Viola per la segnalazione); arch. personale.

886Luigi Marrella, *Fratelli...*, cit., pp. 115-118. Vedi anche Andrea Fava, *La guerra a scuola: propaganda, memoria, rito (1915-1940)*, “Materiali di lavoro”, 3-4, 1986.

887Vedi ad esempio l'entusiasmo suscitato su “I diritti della scuola” della sottoscrizione per donare nuovi aerei da guerra alla nazione, Annibale Tona, *La flotta aerea e la Scuola*, “I diritti della scuola”, 21 aprile 1912, pp. 197-198.

che provano a sparare ad un dirigibile che appare nel cielo o che saltano in aria con i loro fucili per effetto del bombardamento. I dirigibili quindi, come si legge sulla quarta pagina di copertina, sono l'arma avanzata della civiltà

“e contro di essi nulla può la barbarie dei Turco-Arabi.

Essi in barbarie si sono purtroppo distinti nei combattimenti quotidiani: è giusto quindi che contro i vantaggi che da questa ne traggono i nemici nostri, l'Italia opponga quelli della civiltà. È giusto che sugli accoltellatori dei nostri soldati, sui carnefici dei nostri feriti e prigionieri, piovano bombe dalle fortezze aeree. I fucili arabi, i cui proiettili deformati devono rendere più atroci le ferite del nemico, non hanno potere sull'elica dei dirigibili che frulla vittoriosamente nel cielo.

Sui campi dei barbari la civiltà avventa una morte, contro cui la ferocia non ha difesa”.⁸⁸⁸

Nella stessa serie l'aeroplano viene celebrato nella sua potenza tecnologica come strumento per arrivare alle oasi dell'interno a gettare i proclami che servivano a convincere gli arabi che gli italiani non volevano combattere la religione e la struttura della famiglia araba e quindi confutare le “menzogne” della propaganda turca, che secondo la vulgata italiana era la responsabile della inaspettata resistenza araba. Anche l'aereo, quindi, rappresenta l'arma tecnologica frutto della civiltà e al servizio della sua espansione, che rende possibile il “nostro cammino di civile conquista”, per “illuminare il loro spirito [degli arabi]”, per combattere “solo le forme atroci dell'ignoranza barbara e superstiziosa” persuadendo gli arabi che “l'Italia, con la sua civiltà, recava il rispetto per tutte le religioni, per tutte le case”.⁸⁸⁹

Ma la narrazione non esaurisce il confronto nella superiorità tecnologica; l'esaltazione delle virtù tradizionali di guerra, l'eroismo, il coraggio, lo sprezzo del pericolo, il corpo a corpo mantengono la loro importanza. Un'altra copertina narra la battaglia del Mergheb ed è illustrata con una massa vincente di alpini che, “impassibili al grandinar delle palle turco-arabe”, avanzano sugli arabi e i turchi, mentre il testo esalta l'attacco: al grido “Savoia! [...] la selva abbassata delle nostre ottomila baionette si precipita sulle masse nemiche”.⁸⁹⁰

Le altre serie dedicate alla conquista che sono consultabili confermano questi due elementi importanti: l'esaltazione della tecnologia come prova della superiore civiltà e la celebrazione dell'eroismo e del coraggio in battaglia. Così nella serie *Le nostre colonie* della Pigna la copertina *Gli ufficiali italiani volano su Tripoli* mostra di spalle e dal basso gli arabi che nell'oasi ammirano in lontananza gli aerei;⁸⁹¹ e *Guerra italo-turca. Effetti micidiali prodotti dalle bombe lanciate dai nostri dirigibili*, mostra, sempre con visione dal basso, in primo piano le esplosioni e in lontananza un aereo e un dirigibile.⁸⁹² Nella copertina di una serie monocroma sotto l'immagine del valore rappresentata da una “ardita carica di cavalleria” a Bengasi compare il rimando tecnologico innestato sulla tradizione militare nazionale: “lanciere che raccoglie un dispaccio lanciato da un aeroplano”.⁸⁹³ In una quarta di copertina vediamo riprodotta l'immagine di un gruppo di combattenti arabi che esplodono sotto le bombe lanciate da un dirigibile italiano nella tavola a colori intitolata *Arabi bombardati mentre si apprestavano ad accogliere a fucilate un nostro pallone dirigibile*.⁸⁹⁴ Infine, la potenza tecnologica può mostrare dei limiti, nel qual caso subentra la celebrazione

888 *I dirigibili nella guerra italo-turca*, illustrazione di T.[ancredi] Scarpelli (1866-1937), Raffaele Riccio tipografia e cartoleria, Cosenza, anni Dieci; arch. Museo Ricca. Cit. in Marrella, *Fratelli...*, cit., pp. 79-80.

889 *Il proclama lanciato agli Arabi dagli aeroplani*, illustrazione di T.[ancredi] Scarpelli (1866-1937), Raffaele Riccio tipografia e cartoleria, Cosenza, anni Dieci; arch. Museo Ricca. Cit. in Marrella, *Fratelli...*, cit., pp. 80-81.

890 *Battaglia del Mergheb*, illustrazione di T.[ancredi] Scarpelli (1866-1937), Raffaele Riccio tipografia e cartoleria, Cosenza, anni Dieci [Museo Ricca].

891 *Gli ufficiali italiani volano su Tripoli*, dalla serie *Le nostre colonie, 1910-1913*, ill. M. Santino, Archivio delle Cartiere Paolo Pigna, Alzano Lombardo, riprodotto in *School exercise books*, cit., p. 687.

892 *Guerra italo-turca. Effetti micidiali prodotti dalle bombe lanciate dai nostri dirigibili*, anni Dieci, [Museo Ricca].

893 Serie Guerra Italo-Turca, S.i.p., riprodotto in Marrella, *Fratelli...*, cit., p. 83.

894 *Arabi bombardati mentre si apprestavano ad accogliere a fucilate un nostro pallone dirigibile*, MTA, Cartoleria-libreria-legatoria Vito Guerra fu N., Bari, cit e riprodotto in Marrella, *Fratelli*, cit., pp. 80 e 103.

dell'eroismo, come quello che dovette mostrare il capitano aviatore Moizo, ritratto in una copertina, *Prigioniero dei Turchi*, con il suo aereo in avaria mentre sta per essere catturato.⁸⁹⁵

L'ebbrezza della superiorità tecnologica passa anche attraverso l'esaltazione della forza delle armi con la riproduzione delle cannoniere (in tre serie), delle torpediniere e delle battaglie navali (in due serie), o anche celebrando la moderna radiotelegrafia⁸⁹⁶. L'esaltazione delle virtù tradizionali del combattimento eroico sono quasi sempre corali (*La presa di Ain Zara, L'assalto al Mergheb, La fuga degli arabo-turchi da Ain-Zara, Episodio dello sbarco di Bu-Kamez: Arabi e regolari Turchi presi tra due fuochi*⁸⁹⁷), oppure mettono in luce il valore individuale di anonimi combattenti, come l'"Ufficiale che raccoglie sul campo, a Homs, un soldato ferito e tra il fuoco nemico lo porta in salvo"⁸⁹⁸ o come il "gruppo di soldati dell'84° fanteria" che, nella battaglia di Sciarra Sciat, "lanciatisi con disperato coraggio contro il nucleo nemico, riusciva dopo una micidiale lotta corpo a corpo, a conquistare la bandiera verde, sublime trofeo di guerra".⁸⁹⁹ O ancora compaiono i primi albi d'oro (*I primi caduti per la conquista della Tripolitania*), sette immagini incorniciate in stilizzati rami d'alloro.⁹⁰⁰

Spesso la definizione di sé e dell'altro avviene attraverso la contrapposizione delle figure dei combattenti o delle popolazioni, e più specificamente dell'indole che viene loro attribuita. Notevole in questo senso è il testo che accompagna la copertina di un quaderno illustrato da Tancredi Scarpelli *La generosità dei nostri soldati*, da cui emerge l'immagine di un soldato italiano generoso per natura, incapace di maturare rancore e di soldati arabi "torturatori" ed "assassini", di una popolazione araba di "accattoni beneficati, uomini e donne, che fecero scempio dei nostri feriti", o infine di fanciulli pronti a puntare "il fucile contro il suo [loro] stesso benefattore". È un'immagine fantasiosa, fiabesca, in cui il soldato italiano svetta per altruismo cristiano e si staglia proprio di fronte alla bassezza morale dell'arabo. La riportiamo per intero per la sua forza d'impatto, pur se già pubblicata da Marrella:

Il soldato italiano, mentre nell'ora della battaglia non ha chi lo superi per valore e per forza, è ben lieto quando può dedicarsi ad opere di pace, piccole o grandi, e in queste opere egli non porta nessuna di quelle ruvidezze proprie agli uomini usati alle armi. Il giovane, che fu terribile col fucile in pugno di fronte al nemico, ha poi dolcezze ingenuie, delicatezze, abnegazioni che non si riscontrano che presso a sorelle o a madri amorose.

I nostri soldati, non appena sbarcati in Tripoli, fecero a gara per mostrare agli Arabi che essi non eran conquistatori nel senso sgradevole della parola, e perciò furon lieti di dividere il loro pane con gli accattoni e di volgere le loro affettuose simpatie ai fanciulli. Eppure proprio uno di questi fanciulli, paternamente protetto da un ufficiale, puntava il fucile contro il suo stesso benefattore nelle tragiche giornate di Sciarra-Sciat. E molti furono fra quegli accattoni beneficati, uomini e donne, che fecero scempio dei nostri feriti!

Credete forse che il nostro soldato divenga cattivo per ciò? No, egli non può esserlo, perché troppo generoso per natura. Col cuore spezzato dal dolore, dopo aver seppelliti i propri commilitoni martirizzati, ecco un nostro eroe pronto a raccogliere il bimbo arabo smarrito, abbandonato solo nell'oasi. Egli non vuol neppure pensare come forse il padre, che abbandonò la sua creaturina, dopo aver prestato mano al martirio dei nostri, possa domani ritentar la prova sul soldato che oggi gli sfama il figliolo.

Che importa la ferocia degli altri? Il soldatino grigio, il giovinetto italiano che non combatte per bisogno di strage, ma per la sua bandiera, per la civiltà, continua a sorridere ai bimbi affamati e a sforzarsi per farli sorridere.

La guerra, triste e solenne necessità, circonscrive la fierezza del soldato italiano all'ora della battaglia: dopo egli ricorda che tutti gli uomini, tutti i sofferenti son fratelli, e se il nemico combattuto in pugna leale gli giura e gli prepara il tradimento, se il nemico si rifiuta, oltre il leale cimento di morte, di ricordar questa legge di

895 *Prigioniero dei Turchi*, riprodotto in Marrella, *Fratelli*, cit., p. 78.

896 *La radiotelegrafia in Cirenaica. Marconi e il vice amm. Aubry a Tobruk*, quarta di cop., riprodotto in Marrella, *Fratelli...*, cit., p. 84.

897 *L'assalto al Mergheb. Conquista alle baionette delle alture*, illustrazione di T.[ancredi] Scarpelli (1866-1937), anni Dieci, [Museo Ricca]. Riprodotte anche in Marrella, *Fratelli...*, cit., pp. 100-102. Le immagini di Scarpelli saranno poi matrice modificata di altri esecutivi di copertine editi in epoca fascista; cfr. Mignemi, *Immagine coordinata...*, cit., pp. 75-78.

898 Serie *Guerra Italo-Turca 1911-12*, MTA, anni Dieci, XXV-813, arch. Indire.

899 *La bandiera del profeta*, Serie *Guerra Italo-Turca – 1911-1912*, VVNC-012, fondo Indire.

900 *I primi caduti per la conquista della Tripolitania*, riportata in Marrella, *Fratelli...*, cit., p. 110 e 91-92.

fratellanza, egli ne cerca il padre infermo, la sposa atterrita, il figliuolo stremato dall'inedia, li soccorre e li conforta, e accanto alla croce che segna la tomba dei torturati di Henni, allunga un lembo di tenda e canta la ninna-nanna ai figli innocenti degli assassini.⁹⁰¹

La contrapposizione tra religioni emerge con frequenza, nonostante i proclami di rispetto citati in una copertina. La fede cristiana è presentata come elemento identitario dei conquistatori, come nel quaderno che mostra una messa rivolta ai militari in un'ambientazione esotica delimitata dalle palme,⁹⁰² mentre l'islamismo appare come ideologia fanatica, sapientemente sottolineata, in un quaderno già citato, nella battaglia di Sciara Sciat e Sidi Messri - le "sanguinose giornate del tradimento", secondo la lettura che venne data della controffensiva araba che provocò una sconfitta con molte perdite degli italiani - : "A un certo punto una masnada di arabi, agitando la bandiera verde del Profeta, cioè la bandiera che significa guerra santa contro l'infedele, tentava di rompere la linea italiana".⁹⁰³

La celebrazione della vittoria avviene riproponendo un altro *topos* di lunga data, quello della sottomissione. Declinato storicamente con i nemici o con i soggetti che socialmente devono riconoscere pubblicamente la propria inferiorità e la propria obbedienza, lo statuto della sottomissione in ambito coloniale aveva un ruolo simbolico notevole, costituendo la cerimonia pubblica di riconoscimento del nuovo capo nel rappresentante della potenza colonizzatrice. Ma portava in sé anche la declinazione del riconoscimento della superiorità di status, quasi dell'adorazione (con le cui forme si tendeva a confondere: prostrazione ai piedi del soggetto dominante).⁹⁰⁴ Così anche nelle copertine dei quaderni dedicate alla guerra di Libia troviamo rappresentate queste cerimonie. Un primo quaderno, *Gli arabi si sottomettono all'Italia*, già nella didascalia mette a confronto un popolo e una nazione, i rappresentanti del popolo vestiti in fogge diverse e informali, prostrati con gli occhi verso terra, nell'atto di deporre le armi, mentre la nazione è rappresentata da militari in uniforme da parata a cavallo, con la bandiera.⁹⁰⁵ In un secondo quaderno si vedono sullo sfondo a destra una corazzata, simbolo della tecnologia e della potenza militare, e a sinistra i resti di un arco presumibilmente romano, simbolo del diritto storico al possesso. In primo piano la donna coronata e con bandiera che rappresenta l'Italia, vestita con fogge che ricordano i soldati dell'antica Roma, riceve ritta su un gradino le offerte di un fanciullo arabo, mentre due adulti si prostrano avvicinandosi ad un terreno in cui si mescolano le offerte di fucili e fiori.⁹⁰⁶ Nel terzo quaderno sono alcuni ufficiali italiani con casco coloniale che, ritti su una postazione fortificata e a fianco di una bandiera, ricevono armi e doni da due arabi che si inchinano davanti a loro, mentre sullo sfondo si vedono un dromedario, una palma e una moschea.⁹⁰⁷ In un quarto la sottomissione appare come una semplice resa, senza l'enfasi dell'umiliazione: sono tre cavalieri arabi che si avvicinano ai militari italiani sventolando bandiera bianca mentre la didascalia recita: "I capi arabi, dopo il trattato di pace, fanno atto di sottomissione".⁹⁰⁸ Infine su un quinto quaderno si riportano le parole di Luigi Marrella: I capi arabi "s'inginocchiano di fronte al tricolore italiano, mentre una stella - che racchiude il volto di un giovane Vittorio Emanuele - irradia la luce della civiltà sulla barbarie, luce che già feconda la terra, diventata improvvisamente fruttifera".⁹⁰⁹

901 *La generosità dei nostri soldati*, V & C - R, riprodotto e cit. in Marrella, *Fratelli...*, cit., p. 90-91 e 110.

902 *Ufficiali e soldati assistono nei posti fortificati, all'aperto, alla messa domenicale*, serie Guerra Italo-Turca 1911-1912, fondo Marrella, cit. in *School exercise books*, cit., p. 652.

903 *La bandiera del profeta*, cit.

904 Solamente per avere presente un classico della letteratura circolante anche nelle scuole, ecco la descrizione di Defoe dell'incontro tra Robinson e Venerdì: "At last he lays his head flat upon the ground, close to my foot, and sets my other foot upon his head, as he had done before; and after this made all the signs to me of subjection, servitude, and submission imaginable, to let me know how he would serve me so long as he lived", *The Life and Adventures of Robinson Crusoe*, by Daniel Defoe, 1919 Seeley, Service & Co. edition by David Price, Progetto Gutenberg.

905 *Gli arabi si sottomettono all'Italia*, anni Dieci, [Museo Ricca].

906 Arch. Indire a/1074.

907 Cartoleria Libreria Pasini & Nocente, Pordenone, I1047, arch. Indire.

908 Serie *Guerra Italo-Turca 1911-1912*, Riportato in Marrella, *Fratelli...*, cit., p. 105.

909 Marrella, *Fratelli...*, cit., p. 82. Il quaderno citato è *Gli arabi si sottomettono all'Italia*, quarta, policroma, utilizzato

Un altro soggetto molto frequentato è quello degli ascari. Le truppe reclutate in Eritrea e Somalia infatti furono utilizzate per la conquista della Libia, anche se la scelta fu fatta solamente a guerra avanzata e il loro peso fu estremamente limitato.⁹¹⁰ Nella narrazione scolastica affidata alle copertine dei quaderni invece la loro presenza è ricordata come un dato significativo; alcuni sono citati (e disegnati) nella battaglia del Mergheb di febbraio: “i nostri bravi soldati eritrei”;⁹¹¹ altri sono ascari eritrei reduci con evidenti ferite da battaglia che vengono ricevuti dal re e dalla regina a Roma: sono trattati con rispetto, la cornice è quella della pari dignità. Nel testo però emergono ugualmente i limiti paternalistici di questa “promozione”, laddove si dice che hanno lasciato le loro case con generosità “per offrire il loro valido aiuto, a chi li ha educati, istruiti, migliorati”, cioè agli italiani superiori ad essi. Inoltre l'immagine va considerata in relazione all'altra immagine che accompagna in copertina, la sottomissione di arabi alla personificazione dell'Italia turrata e imbandierata, a sottolineare che il percorso per la civilizzazione segue la progressione che va dalla sottomissione (arabi) all'arruolamento ai servizi della nazione civile dominante (ascari).⁹¹²

Un'altra immagine di quarta riporta la rivista degli ascari a Roma dove grandi schiere marciano ordinate guidate da un soldato coloniale a cavallo con la spada sguainata. La descrizione che ne viene fatta riprende alcuni *topos* sulle caratteristiche fisiche e morali già acquisiti nella letteratura: “Forti, agili, robusti, sobri, resistenti alla fatica, noncuranti del dolore fisico: sotto la guida dei nostri bravi ufficiali essi si fanno soldati intelligenti e prodi, ed amano con devozione profonda la loro Patria di adozione, l'Italia, che loro à portato civiltà, istruzione e benessere”. Portati a visitare la “Capitale d'Italia [...], splende sul loro viso, aperto ad un'ammirazione infantile, un'aria lieta di contentezza e di soddisfazione. Bravi figlioli!” e una volta tornati in colonia “narreranno meraviglie del paese nuovo veduto; diranno con entusiasmo, del Re buono, della Regina bella ed affabile, che à loro sorriso, che li àno lodati; e laggiù, tra quei fratelli nostri lontani, s'accenderà una fiamma nuova di tenerezza e d'amore per la nostra Italia, per il nostro Re”.⁹¹³

Un altro quaderno riporta in copertina una *Fantasia di ascari eritrei* sotto gli occhi di ufficiali italiani allo sventolare del tricolore. Anche qui un testo ricco di elementi significativi: “giovani ardenti, forti, vigorosi, che conservano ancora nell'indole guerresca qualcosa di selvaggio, di primitivo”. “Gli ascari non amano che la guerra, nascono si può dire con l'istinto della lotta, ed è quindi con vero entusiasmo che accettarono di andare a Tripoli [...] appena colà giunti dimostrarono il loro contento danzando una caratteristica fantasia davanti alla bandiera dell'84° reggimento”, di cui l'immagine in copertina.⁹¹⁴

Riassumendo, gli ascari vengono presentati come fisicamente dotati fino all'insensibilità al dolore, naturalmente votati alla guerra (selvaggi), fedeli e devoti alla nazione che gli porta la civiltà e li stupisce con le proprie meraviglie (fanciulli e primitivi); capaci di esprimersi solo in maniera collettiva attraverso rituali (fantasie). L'atteggiamento degli italiani è in cambio quello di chi è dotato di superiore civiltà e in modo paternalistico adotta i soggetti inferiori per accompagnarli in un'evoluzione che mantenga le gerarchie.

La presa di possesso simbolica è rappresentata in moltissimi quaderni dall'atto di piantare la bandiera, “sigillo di italianità e di civiltà”,⁹¹⁵ sulla stilizzazione geografica della Libia. A farlo sono personificazioni femminili dell'Italia turrata in atteggiamento più o meno dinamico, marinai, bersaglieri... Una in particolare è significativa perché trasferisce nella classe scolastica l'azione di siglare la conquista, con un bambinetto orgoglioso in maglietta a righe che sembra quasi salito su

nel 1914.

910Nicola Labanca, *La guerra italiana per la Libia*, Bologna, il Mulino, 2012, pp. 96-97.

911*L'assalto al Mergheb*, cit.

912*Il Re e la Regina visitano gli ascari feriti in guerra*; arch. Indire, a/1074, cit. Marrella parla, in merito al testo, di una “sensibilità così aliena da qualsiasi forma di razzismo, sia pure velato”; a parere di chi scrive il commento risulta un po' troppo generoso; cfr Marrella, *Fratelli...*, cit., p. 88.

913Riportato in Marrella, *Fratelli...*, cit., fig. 70 p. 107 e pp. 87-88.

914Riportato in Marrella, *Fratelli...*, cit., fig. 71 p. 107 e pp. 86-87.

915*La bandiera tricolore sul forte Sultaniè a Tripoli*, quarta, cit. in Marrella, *Fratelli...*, cit., p. 74.

una cattedra per configgere la bandiera nella carta geografica appesa al muro sul nome Tripolitania, mentre a fianco sul muro si legge la scritta “W Tripoli italiana”. Una specie di Gianburrasca mobilitato a scuola e pronto perfino a trasgredire le regole pur di inneggiare alla guerra coloniale: se ne incontreranno altri, ma tutti ordinati ed in divisa, negli anni Tenta in occasione di una nuova guerra di conquista accompagnata dalla mobilitazione diretta della scuola.⁹¹⁶

Trascorso il periodo immediatamente a ridosso della conquista, altre serie di quaderni presentano le prime panoramiche delle colonie “pacificate”. La prima mostra in copertina l'Italia vista dalla costa libica dove campeggia una palma con alla base una pila di libri e sulla chioma appesa una bandiera italiana. Nella quarta di copertina tre immagini diverse; la prima *L'insegnamento della lingua italiana a Bengasi*, mostra un'aula di scuola popolata da bambini dalla pelle scura che seguono la lezione di un maestro; alla parete la carta geografica dell'Italia indicata dall'insegnante, la bandiera italiana e il ritratto di Vittorio Emanuele.⁹¹⁷ La seconda, “Lezioni pratiche di agricoltura in una scuola agraria in Eritrea”, mostra dei ragazzi eritrei vestiti di un grembiere azzurro che trapiantano giovani alberi sotto la guida di un banco con barba e largo cappello.⁹¹⁸ La terza illustra le rovine di Rodi al tramonto con una palma.⁹¹⁹

Una seconda serie riporta in copertina sempre le rovine di un tempio presumibilmente romano con issata una bandiera italiana, mentre più piccoli, a fianco, nel paesaggio desertico si muovono due arabi, uno sul dromedario e l'altro a piedi. Nelle quarte di copertina troviamo nel primo dei *Camellieri esploratori*, quindi militari assoldati nel luogo al servizio di ufficiali italiani; nel secondo un uomo e una donna arabi con un mulo intenti alla raccolta delle olive; nel terzo un cavaliere savari campeggia in primo piano mentre sullo sfondo si intravede un forte.⁹²⁰

Si tratta di rappresentazioni del tributo di civiltà che l'Italia trasmette alle popolazioni locali, sia attraverso la cultura scolastica italiana (si insegna la lingua italiana e la geografia dell'Italia ai giovani bengasini), sia attraverso le conoscenze agricole trasmesse ai giovani eritrei. I resti della grandezza di Roma antica, i militari coloniali, le popolazioni del luogo intente ai lavori agricoli all'ombra delle palme completano un quadro idillico di buon governo coloniale.

Il nuovo clima espansionistico fa emergere anche altri orgogli, quelli legati alle esplorazioni ardite. A marzo 1913 viene usato un quaderno la cui copertina ricorda con un disegno a colori l'impresa del Duca degli Abruzzi al Ruwenzori, cima mitica per varie ragioni, tutte ricordate nel breve brano di quarta: “coperto di nevi e di ghiacci nel centro dell'Africa equatoriale, domina foreste antichissime e vasti laghi, dai quali nasce il Nilo. Le sue cime sono quasi sempre avvolte in un fitto velo di nebbie e di nubi, le piogge e le tempeste respinsero tutti quelli che avevano osato sfidare le vette inaccessibili”. Il Duca compie quindi un'impresa “ardita” e dal significato più che mai politico: calca il piede su una regione “mai premuta da piede umano” e sulla vetta più alta “confisse gloriosa la bandiera italiana”, ritualità che attesta una presa di possesso, pur simbolica, sulla tradizione delle esplorazioni del secolo passato che precedevano le missioni e le truppe.⁹²¹

4.1.3. Tra gli anni Venti e la guerra d'Etiopia

Dopo la fine della Prima guerra mondiale e nel periodo dei conflitti che portano all'affermazione del regime è difficile trovare copertine che fanno riferimento alle colonie. La situazione economica ereditata della guerra è particolarmente grave, l'instabilità politica – e quindi di valori di riferimento – è costante, l'entusiasmo coloniale è completamente svanito tenendo presente sia la perdita di ogni territorio dell'entroterra libico, sia la mancata assegnazione di nuovi possedimenti nei colloqui di pace di Versailles. Quindi fino almeno al 1923-24 tutto è fermo. Pubblicamente è solamente con il

916 Illustrazione monocroma di L. Edel, riprodotta in Marrella, *Fratelli*, cit., p. 94

917 *L'insegnamento della lingua italiana a Bengasi*, disegno di G. Francioli, anni Dieci, [Museo Ricca].

918 *Lezioni pratiche di agricoltura in una scuola agraria in Eritrea*, disegno di G. Francioli, anni Dieci, [Museo Ricca].

919 *Rovine di Rodi*, disegno di G. Francioli, anni Dieci, [Museo Ricca].

920 *Camellieri esploratori; Raccolta delle olive; Cavaliere Savari*, disegni di G. Francioli, cartiere A. Binda e c., Milano, arch. Indire, XXV-369, XVI-318, i-671.

921 Tipografia Ambrogio Binda; usato dal mese di aprile 2012; arch. Codisv 711.

1926 che Mussolini, ora saldo al potere di una nazione trasformata in regime, riprende la parola pubblica e di propaganda sulle colonie, stabilendo per il 21 maggio la ricorrenza della Giornata coloniale proprio nei giorni in cui programma la sua visita ufficiale a Tripoli per celebrare la completa riconquista della Tripolitania e rivendicare l'interesse strategico sul Mediterraneo. Da questa data il discorso pubblico sulle colonie procederà in collegamento con l'avanzata della riconquista dei territori interni della Cirenaica, in mano fino al 1931 alla Senussia e ai combattenti di Omar al Mukhtar.

Di questa fase in cui le colonie ritornano, anche se con fatica, a ricoprire un ruolo pubblico significativo nella vita politica nazionale, rimangono sporadiche testimonianze nei quaderni, segno che se il tema non era dominante nella comunicazione scolastica, pure ricomparve tra gli altri in occasioni particolari.

In una serie dedicata alla Marina regia e intitolata *L'Italia sul mare*, al n. 8 collezione XIV corrisponde un quaderno intitolato *Il viaggio del Duce in Libia*; nel testo in quarta di copertina si coglie l'occasione per rivendicare l'interesse dell'Italia a godere liberamente del Mediterraneo e quindi a disporre di un sistema d'arma adeguato a tal fine:

“E' ovvia la necessità di una flotta che ponga in valore la potenza virtuale insita nella situazione geografico-strategica occupata dall'Italia nel Mediterraneo. Tale flotta deve constare di navi sottili e di sommergibili ed operare con il concorso dell'aviazione. La difesa costiera deve integrare con cannoni di lunga portata su carri affusti ferroviari e campi sterminati di mine. Questo è il significato navale del viaggio mediterraneo fatto dal Duce compiendo uno dei suoi gesti di alto valore morale”.⁹²²

Un altro richiamo alle colonie compare in un quaderno di poco posteriore (utilizzato nel 1932) della serie della Regia marina che racconta il “viaggio di S.A.R. il Principe Ereditario in Eritrea e Somalia con la Regia Nave 'San Giorgio”, svolto nel 1928; il testo è redatto dall'Ufficio storico della Marina che esalta l'importanza dell'avvenimento per l'avvenire coloniale nazionale. Le foto riportano una rivista dell'equipaggio e lo sbarco a Mogadiscio con le “caratteristiche cerimonie svolte dagli indigeni”. Una frase di Mussolini del 1920 “è assurdo non gettarsi sulla via del mare quando il mare ci circonda da tre parti” campeggia come richiamo ai destini navali dell'Italia fascista.⁹²³ Nel n. 1 della collezione XV della medesima serie si celebra “l'opera della R. Marina per la conquista dell'Eritrea” che si spinge fino a citare azioni risalenti al 1927.⁹²⁴

Qualche anno dopo un quaderno è intitolato *Gli ultimi avvenimenti coloniali* e riporta l'immagine del generale Graziani e del Duca delle Puglie che calcano un cavallo e un dromedario “in marcia attraverso lo Sciaati”. Nella quarta un'altra foto ritrae “il tricolore e il gagliardetto della federazione tripolitana e il castello di El-Tag nell'oasi di Kufra”, raggiunta il 24 gennaio 1931. Si tratta di una delle pagine più celebrate nel regno delle operazioni di “riconquista” dell'entroterra libico che, contestualmente alla deportazione delle popolazioni seminomadi del Gebel, stava per concludersi con la cattura e la condanna a morte di Omar al Mukhtar.⁹²⁵ Anche in questo caso chi prepara i quaderni non si lascia sfuggire la notizia e le foto provenienti dalle colonie trasformandole in una copertina.

Questi quaderni in cui il tema coloniale compare corredato da foto in relazione a visite pubbliche o episodi di “pacificazione” del territorio sembrano mostrare un'attenzione che cresce ma che si esprime ancora saltuariamente, con immagini e riferimenti alla politica quasi fossero pagine di rotocalchi illustrati senza troppa attenzione ai destinatari e a suscitare un immaginario particolarmente esotico o eroico. Una tappa intermedia che verrà superata di slancio con la nuova

922 *Il viaggio del Duce in Libia*, serie *L'Italia sul mare*, disegno di E. Fegarotti, [presumibilmente 1926 o anno successivo]; arch. Indire, i/654

923 Cartiere Binda, Milano, arch. Indire, XV/478.

924 Cartiere Binda, Milano, arch. Indire, i/1078.

925 Stabilimento ind. Di Castello, Firenze, [presumibilmente 1931]; arch. Indire, XV/117

attenzione al tema a partire dal 1934, in relazione al progetto e alla realizzazione della conquista dell'Etiopia.

Altro quaderno che rimanda alle colonie è quello pubblicato dalla **Ferrochina Bisleri** in occasione della *Battaglia del grano* della serie *Fauna delle nostre colonie*, che riproduce nella copertina il disegno a colori di due elefanti di cui uno calcato da un indigeno (che in verità rimanda più all'Asia che all'Africa) con nelle facciate interne della copertina le pubblicità per la cura della malaria e della stitichezza accanto alle unità di misura di peso e lunghezza.⁹²⁶

Su un versante diverso, ma strettamente collegato alla crescita di un immaginario coloniale, sono le immagini della serie ***Roma nel mondo***, dedicata alla presenza missionaria cattolica. In copertina è rappresentata una carta geografica rovesciata dell'Italia e da Roma partono linee che si irradiano in tutte le direzioni; l'immagine è incorniciata da serti di quercia e alloro e negli angoli porta i simboli della croce, del fascio littorio e della bandiera italiana. Nella quarta invece diverse immagini a colori presentano la presenza missionaria nelle parti più sperdute del mondo. A partire dai frati cappuccini che portano nella colonia Eritrea “con la Fede [...] il benessere, frutto del lavoro onesto”, mentre l'immagine mostra il lavoro che ferisce in una falegnameria sotto gli occhi soddisfatti del cappuccino, di un eritreo e di un ufficiale militare. In un'altra tavola viene mostrato un missionario che attraversa un fiume su un seggiolino attaccato ad una fune, a mostrare la volontà di affrontare ogni pericolo pur di portare la fede. I gesuiti portano a fede tra gli eschimesi dell'Alaska; le suore vincenzine sono negli ospedali e orfanotrofi in Cina, così come i frati francescani che “in quelle scuole fanno conoscere ai piccoli cinesi l'Italia madre di Santi e di civiltà”, mentre l'immagine mostra nella scuola locale un cinese che, con una bacchetta, indica Roma sulla carta geografica dell'Italia sotto gli occhi attenti dei compagni e del maestro francescano.⁹²⁷

Un primo insieme di immagini di cittadine coloniali viene pubblicata nella serie ***Le colonie d'Italia***, in cartoncino colorato; sulla copertina campeggia un disegno d'ambiente pastorale che incornicia un'immagine di piccolo formato (come una figurina) a colori. Sulla seconda e terza pagina di copertina sono riprodotti un breve brano sulla colonia e una carta geografica. Tra le immagini a colori: *Bengasi*, *Le Scuole comunali* e *Il palazzo del governo di Massaua*, uno sbarco di merci a Mogadiscio, un'oasi in Tripolitania, un panorama di Tripoli, *Una via di Tagiura*. Interessante l'immagine di Misurata, significativa di un'epoca in cui ancora possono emergere curiosità non appiattite sull'esotismo classico né sul virilismo conquistatore e razzista dell'epoca successiva: “Cavalli, asini, buoi che battono l'orzo camminandovi sopra”.⁹²⁸ L'uso di questi quaderni va dal 1925 al 1933, con successive rielaborazioni; in seguito venne evidentemente soppiantato dalla nuova fase espansionistica.⁹²⁹

Dei primi anni trenta⁹³⁰ è anche la serie ***Colonie d'Italia***, edita dalle cartiere Pigna e dalle Arti Grafiche Marengli e Volta, Desenzano sul Garda, che appare già proiettata verso il nuovo corso. Qui alle tavole disegnate e riprodotte a colori sulla copertina fanno riscontro i testi incorniciati da due palme della quarta. I soggetti mostrano la vita nelle diverse colonie, le “tipologie” etniche delle popolazioni, i loro costumi, i soldati indigeni inquadrati nell'esercito coloniale, suddivisi per i diversi territori sottomessi. Nel testo sul costume eritreo, la cui immagine mostra una donna indigena con una brocca sulla spalla, richiamo evidente alle rappresentazioni antiche dell'Africa personificata in una donna, si leggono richiami alle esplorazioni passate, ai massacri, alle tipologie

926Officine grafiche Coen e c., Milano e Parigi, Ente nazionale per le forniture scolastiche, Museo Ricca.

927Cartiere A. Binda, Milano, arch. Indire I/652, Museo Ricca, collezione personale.

928Arch. Codisv 135, usato nel 1932.

929Tipografia [xxx], arch. Indire, XIV/70, I/656, I/822.

930Alcune copie sono compilate con compiti scolastici del 1932.

“razziali” e religiose delle popolazioni, alle ricchezze economiche.⁹³¹ Nel quaderno che illustra il “tessitore indigeno” della Tripolitania si legge subito in apertura: “Le semplici e rozze popolazioni indigene della Tripolitania, pur di fronte all’incalzare trionfante della civiltà portata nuovamente dai figli di Roma, hanno conservato le antiche costumanze e i rudimentali sistemi delle piccole industrie casalinghe”.⁹³² Nel quaderno “Tipo di donna araba” di Bengasi (che mostra sullo sfondo di una moschea una donna dalla pelle scura anch’essa con un’anfora di terracotta tra le mani, è l’orientalismo con i suoi stereotipi che domina, a partire da un accenno di descrizione della città nell’ambito di una rassegna dei prodotti dell’economia locale: “contribuiscono a dare alla città uno spiccato colore orientale i moltissimi bazar arabi e israeliti”. Per continuare con una breve descrizione delle donne e degli uomini arabi: “Le donne indigene benestanti apprezzano moltissimo gli abiti serici dai colori smaglianti, e sono liete di poter andare adorne di ricche spille e di pesanti e smaglianti orecchini d’oro”; “l’arabo è qui molto fiero, bello nell’aspetto, alto e magro, dall’incedere maestoso: gran fumatore di sigarette, se ne sta spesso a fantasticare seduto mollemente nei numerosi caffè della città”.⁹³³ Un quaderno è dedicato anche a Rodi e ai suoi costumi: mostra un uomo turco vestito con fogge caratteristiche e il testo ricorda il ruolo medievale di “sicuro asilo dei crociati” e di appoggio nella “spietata guerra contro l’invasore dilagante dei Mussulmani”.⁹³⁴ Infine abbiamo gli africani combattenti al servizio dell’Italia: un quaderno dedicato ai dubat somali e uno dedicato alla “cavalleria ascari”, rappresentata all’assalto con la lancia, mentre il testo ne fa la storia e tesse le lodi della fedeltà e della forza (citando la prova di marcia di 50 km per essere arruolati).⁹³⁵

Di un’attenzione etnografica non ancora limitata alle popolazioni sottomesse e alla loro civilizzazione per opera del fascismo testimonia un quaderno del 1932, intitolato *Decorazioni africane*, che in copertina riproduce alcuni oggetti in legno intagliati, una lancia e uno scudo, mentre in quarta sotto i titoli *Costumi africani* e *Costumi australiani* schiera alcuni indigeni che indossano i costumi di Algeri, Marocco, Sudan, Abissinia, Madagascar, Congo, nonché tre indigeni australiani in armi. È ancora uno sguardo che potremmo definire ottocentesco, stereotipato ma curioso delle diversità anche culturali che si ritrovano nelle varie parti del mondo. I costumi descritti sottintendono, forse, l’inferiorità delle popolazioni, ma ciò non diviene il motore di una spinta all’espansione e alla civilizzazione o separazione “razziale”, come invece accadrà di lì a poco.⁹³⁶

Struttura moderna ha anche la serie 5A della **Cips&c della Doyen Marchisio di Torino**, dedicata anch’essa alle colonie, con disegni di copertina dedicati ai combattenti africani al servizio dell’Italia in ogni colonia (Tripolitania, Cirenaica, Eritrea e Somalia) e firmati da P. Longo, mentre la quarta riporta la carta geografica del territorio relativo. I soggetti sono la cavalleria spahis all’attacco, i militi arabi appostati in una trincea nel deserto, gli ascari eritrei con mitragliatrice e fucili, Dubat somali che avanzano correndo; i disegni in bianco e nero esaltano i diversi corpi delle truppe coloniali, con ritratti senza la presenza di ufficiali bianchi.⁹³⁷ Negli anni successivi alla conquista dell’Etiopia la tipografia aggiornerà la serie (6B e 7B) in alcuni casi riutilizzando le stesse immagini, in altri più numerosi introducendo episodi della recente conquista, ad esempio: *La marcia su Dessiè*, *Costruzione di strade nell’impero etiopico*, *Il viceré maresciallo Graziani visita una moschea musulmana*, *L’arrivo trionfale del duce in Libia*, con disegni che vedono comparire le presenze di ufficiali italiani sempre collocati in posizione di comando o controllo, oppure, se al

931 *Costume, Eritrea*, Cartiere P. Pigna, Alzano Lombardo; arch. Indire, XIV/44.

932 *Tessitore indigeno*, Tripolitania, Arti Grafiche Marengi e Volta, Desenzano sul Garda.

933 *Tipo di donna araba, Bengasi*, Arti Grafiche Marengi e Volta, Desenzano sul Garda.

934 *Costume locale*, Rodi, Arti Grafiche Marengi e Volta, Desenzano sul Garda.

935 *Cavalleria - ascari, Eritrea*, Arti Grafiche Marengi e Volta, Desenzano sul Garda.

936 Stab. Ind di Castello; arch. Indire, V/I/18, usato nel 1932.

937 Cips&c della Doyen Marchisio di Torino, serie 5A, arch. Indire, XIV/122 Cirenaica, XIV/223 Eritrea.

lavoro manuale, senza la presenza di africani.⁹³⁸

Infine ecco la serie della Cartiera Italiana, Torino, **Gros Monti & co., illustrata da Rigorini** che uscì prima della conquista e che venne riedita dopo la guerra. In copertina un'immagine disegnata a colori, in quarta una cartina geografica sempre diversa. Dell'inizio degli anni Trenta si segnalano due esemplari; il primo, intitolato *Roma madre di civiltà*, mostra un militare italiano che indica Roma con una bacchetta su una carta geografica dell'Italia ad alcuni bambini africani scolari che lo seguono con un quaderno tra le mani. L'altro, *Cuore italiano*, mostra un soldato che si china e porge una gavetta e un cucchiaino a due bambinetti indigeni. Poi abbiamo i quaderni che seguono la campagna imperiale; un soldato coloniale a petto nudo con fucile e bandiera sotto il motto: "All'ombra del tricolore: libertà, civiltà, grandezza"; un ascario con il fucile puntato: "fedele compagno delle nostre vittorie", una carta dell'Africa con la bandiera italiana conficcata sull'Africa Orientale; un soldato chinato che rompe le catene di uno schiavo: "Liberazione degli schiavi: atto civile e cristiano"; infine, in un formato leggermente diverso, un'immagine magistrale di due bambini che si affacciano timidamente a quattro zampe fuori dal minuscolo, bassissimo ingresso di un tucul; fuori di esso trovano una pagnotta di pane e i resti di catene spezzate, ma, appoggiato alla parete di canne, un fucile con il casco coloniale rivendica e vigila questa concessione di "libertà e pane"⁹³⁹. Nelle quarte pagine sono riprodotte le cartine con i possedimenti coloniali prima della guerra mondiale, oppure l'antico impero con i soldati romani, o ancora il nuovo impero con i soldati italiani.⁹⁴⁰

4.1.4. La conquista dell'Etiopia

Se l'idea di conquistare l'Etiopia e vendicare Adua è costantemente presente nella storia italiana fin dalla catastrofe del 1896, veri atti formali per progettare l'invasione si possono far risalire al 1932, con l'attivazione delle manovre diplomatiche per assicurarsi il via libera delle potenze europee e con la preparazione di un aggiornato piano militare commissionato dal ministro delle colonie Emilio De Bono.⁹⁴¹ Fu però a partire dal cosiddetto incidente di Ual Ual e dai colloqui internazionali che lo seguirono, quindi da novembre-dicembre 1934, che la decisione della conquista dell'Etiopia divenne più che certa e al regime non restò che procedere alla preparazione militare e diplomatica, nonché propagandare la campagna tra la popolazione italiana. Durante tutta la prima parte del 1935 le partenze di contingenti militari si susseguirono e ogni volta fu dato risalto pubblico all'avvenimento, con articoli, servizi fotografici, cerimonie. L'idea che il conflitto si andava avvicinando inesorabilmente quindi si trasmetteva in un certo senso direttamente attraverso la partenza di fratelli maggiori dei compagni di classe o dei cugini, mentre il tono delle cronache saliva progressivamente. All'apertura del nuovo anno scolastico, che coincise quasi perfettamente con l'attraversamento del Mareb, se i materiali didattici non potevano risultare già aggiornati (e si attese l'anno seguente per farlo) i materiali accessori ma potenzialmente veicolo di idee e informazioni – come i quaderni – fecero in tempo a recepire il momento cruciale e ad adattarvisi. Così se già nell'ultimo anno di scuola si era assistito ad un mutamento consistente di stile delle nuove serie in circolazione, dall'anno scolastico 1935-36 molte serie addirittura riuscirono a "portare in guerra gli scolari", aggiornandoli sui protagonisti, sui fedeli indigeni al servizio del fascismo, sugli avversari e la loro barbarie, sulla potenza tecnologica e bellica del regime al fronte.

Nell'anno scolastico successivo, questa trasformazione accelerata dello stile e del tasso di propaganda insito nei quaderni – così come nella maggior parte degli ausili didattici diretti ed indiretti – poté dirsi compiuto e la dimensione imperiale della vita scolastica fu assicurata sui quaderni anche prima della circolare di Bottai sulla necessità di portare la scuola sul piano

938Cips&c della Doyen Marchisio di Torino , serie 6B, 7B, arch. Indire, I/670, II/199, XV/529.

939Nell'intestazione si legge: "L'Italia sopprime catene, procura civiltà e pane".

940Museo della scuola di Padova; Marrella, *I quaderni...*, cit. pp. 175, 177, Sito comune di Venezia; Museo Ricca.

941N. Labanca, *Oltremare*, cit., pp. 128-215.

dell'Impero. In effetti non ci fu mai una “velina” relativa ai quaderni, né abbiamo notizia di interventi del Ministero su di essi, eccetto che per il formato. Al regime non era necessario il controllo diretto poiché lo zelo colonialista dei tipografi nasceva dalla ricerca di produrre serie accattivanti che – in una dittatura così attenta ad organizzare la propaganda su alcuni temi – non poteva che andare a pescare negli stereotipi che andavano per la maggiore.⁹⁴²

Negli anni successivi l'attenzione alle colonie e soprattutto a quella nuova recentemente conquistata diminuirà solo molto lentamente sui quaderni, avendo a disposizione vari filoni particolarmente suggestivi che potevano continuare ad assicurare un discreto interesse sugli acquirenti: le nuove terre, la loro trasformazione ad opera del fascismo, le epopee della guerra. Sarà solo con l'ingresso nella seconda guerra mondiale che l'interesse per l'impero, la cui fisionomia si andava modificando con l'occupazione dell'Albania, dovette lasciare il campo al dominio quasi assoluto del tema bellico, salvo, nel giro di due anni scolastici, esaurirsi per la perdita di ogni possesso africano.

Quindi dall'inizio dell'anno scolastico 1935-36 si ebbe una quantità di quaderni dedicati all'Africa, alla conquista, all'avvaloramento, ecc come difficilmente sarebbe stato immaginabile. Difficile indicare delle linee generali forti di interpretazione, per il momento è utile trarle dall'analisi delle diverse serie e dei più significativi pezzi che sono disponibili negli archivi.

La serie *L'Italia nelle colonie*, preparata dalla cartiera Pigna, esce a cavallo tra la preparazione e la campagna di conquista, cui si fa cenno in alcune parti dei testi. Sulla copertina compaiono disegni a colori firmati da Gino Boccasile (incorniciati dalla solita palma) e nel retro un breve testo; i soggetti sono i combattenti di parte fascista, italiani e africani, ripresi quasi sempre in azione. *Meharisti nell'oasi*, *I meharisti*, *Le truppe coloniali*, *Le camice nere nelle colonie*, *Lancieri eritrei*, *Guerriero somalo*: questi alcuni dei soggetti su cui viene catalizzata l'attenzione degli studenti alla vigilia della conquista.⁹⁴³

Le **immagini dei condottieri** campeggiano attraverso molte serie di quaderni. La frequenza delle accezioni ricalca la gerarchia di importanza dei personaggi. Il duce prima di tutto nell'endiadi con la parola impero, ritratto nei discorsi del 5 e del 9 maggio. Poi, un gradino sotto, il re e Badoglio, imperatore e conquistatore di Addis Abeba, quindi Graziani e poi i gerarchi del regime e i familiari del duce: Bruno Mussolini e Galeazzo Giano, infine – con un significato diverso - si passa alle individualità eroiche cadute e premiate. Anche negli anni successivi l'album d'onore continua a crescere con l'ingresso, ad esempio, del nuovo viceré Duca d'Aosta.⁹⁴⁴

Altra serie racconta le vicende della **Seconda Divisione 28 ottobre** nella sua avanzata. All'immagine a colori in copertina corrisponde un testo e un'immagine in bianco e nero nella quarta. I pezzi che avevamo a disposizione sono *La morte di padre R. Giuliani*, *L'occupazione di Macallè*, *Passo Uarieu visto dal Sahaver*, *La scalata dell'Uork-amba*. Da segnalare l'immagine di Reginaldo Giuliani in cui il padre alza le mani al cielo sul campo di battaglia e attende la santa morte portata dagli infedeli che si avvicinano alle spalle con la spada sguainata. Anche l'immagine di passo Uarieu è interessante, una veduta della valle con in primo piano un fucile con baionetta innestata e nella canna spunta un ramoscello d'ulivo su cui poggiano due passerotti.⁹⁴⁵

942Sulle leggi sul formato dei quaderni, cfr. Marrella, *I quaderni...*, cit., pp. 8-9; un'opinione diversa sul controllo dei contenuti delle copertine in Francesca Tancini, Fiabe illustrate sui banchi di scuola. Le copertine dei quaderni tra dittatura e ricostruzione, in *School exercise books*, cit., pp- 585-601: 594.

943Cartiere P. Pigna, Alzano Lombardo.

944Cfr. Luigi Marrella, *I quaderni del duce. Tra immagine e parola*, Barbieri, Manduria, 1995, p. 98-100. Sulla “personalizzazione della politica” perpetrata dal fascismo nel contesto relativo alle immagini fotografiche, vedi anche A. Del Boca, N. Labanca, *L'impero africano...*, cit., pp. 49-50.

945 Arch. Indire a/75 e y/1030; Marrella, *I quaderni...* cit. p. 184 e 199.

4.1.4. Alcune serie particolari

La serie *Glorie di Roma*, crea un filo continuo attraverso la storia bellica tra i condottieri dell'antica Roma e quelli dell'era fascista, dal console Caio Duilio, vincitore dei Cartaginesi nel 260 a.C., a Giulio Cesare (*conquista della Gallia; conquista della Britannia*), a Traiano (Dacia), alla riconquista delle terre libiche (1932-33), la conquista dell'Impero d'Etiopia, *Colonizzazione di terre libiche* e infine la conquista dell'Albania del 1939.⁹⁴⁶ Accanto alla celebrazione delle “glorie” una serie parallela (*Eroi d'Italia*, stessa impostazione grafica e cornice) celebra gli eroi della guerra di conquista dell'Etiopia: *Tenente osservatore Gaetano De Vito e S. Tenente pilota Fortunato Cesari*;⁹⁴⁷ *Tenente carrista Franco Martelli; Padre Reginaldo Giuliani*.

Gli africani nemici appaiono in queste tavole di lontano, intenti a fuggire come i galli sconfitti da Giulio Cesare, oppure con i tratti de volto terrificanti mentre prendono alle spalle un uomo disarmato come padre Reginaldo Giuliani.

La serie *L'Impero italiano d'Etiopia* propone, a partire dall'entrata in Addis Abeba di Badoglio, una cronaca della conquista seguendo le trasformazioni portate alle popolazioni locali. Nella quarta di copertina una carta fisica dell'Africa Orientale unifica la serie. Così negli esemplari consultati vediamo, come si scriveva, l'entrata sul cavallo bianco di Badoglio in Addis Abeba, il “giubilo delle donne abissine all'annuncio dell'abolizione della schiavitù” letto da un prete copto, la proclamazione dell'impero alla camera italiana, l'inaugurazione del fascio di combattimento di Addis Abeba, una sfilata di balilla etiopici sotto lo sguardo vigile di un ufficiale italiano, “La prima scuola indigena sotto il tricolore italiano”.⁹⁴⁸

Una serie ad un colore **illustrata da G. Mattoni** si concentra sui motivi che portarono alla guerra. *Aggressione ai consolati* rievoca l'incidente al consolato italiano del mese di novembre 1934; *L'aggressione abissina di Una Ual* racconta dello scontro di dicembre, *casus belli*; *Martirio di popoli* illustra la dominazione di Haile Selassie sulla regione di Gimma. Circolate probabilmente nell'anno scolastico che accompagnò la guerra di conquista, questi quaderni ribadivano le ragioni umanitarie dell'intervento fascista e il carattere quasi difensivo dell'impegno armato. In copertina i disegni illustrano scontri cruenti in battaglia, mentre in quarta insieme al testo sono disegnati i ritratti di indigeni: alcuni vivono in territori sottomessi all'Italia e quindi sono impegnati in occupazioni civili (“portalettere eritreo”), altri sono “abissini” e quindi dediti ad attività crudeli (Razziatoe Azebò-Galla). Gli abissini nei testi sono definiti “un popolo nato per uccidere e rapinare” ed “Hailè Selassie tace ed approva” le razzie “e la carovana lugubre dell'avorio nero si mette in marcia sotto la sferza degli aguzzini, in mezzo al bagliore degli incendi, verso il mercato della barbara Abissinia”. Le terre razziate sono descritte come veri paradisi di abbondanza; del Gimma si dice: “questa terra dei sogni, quest'oasi isolata nell'Abissinia, terra miracolosa ove la natura è prodiga dei suoi doni [...] terra generosa che per tre volte all'anno offre all'uomo i suoi frutti”. L'azione dell'imperatore non ha un valore solo contingente, ma è rivolta contro tutto il mondo dei bianchi: “L'attacco contro il Consolato italiano di Gondar conferma il movimento xenofobo in tutta l'Africa contro la razza bianca. [...] Il bianco, messaggero di civiltà che tentò di esplorare e di portare in quelle ricche ma trascurate terre la sua laboriosa esperienza civilizzatrice, fu barbaramente trucidato”.⁹⁴⁹

Un'altra serie che sembra preparata durante la conquista dalla **S.I. Castello** mostra nel primo esemplare il disegno del clero copto al maresciallo De Bono mentre una carta in quarta di copertina

946 *Glorie di Roma*, Cartiere Pigna e Lito Folletto (Napoli), Policroma, ill. P. Ventura S., 1940-41, cfr. Luigi Marrella, *I quaderni del duce. Tra immagine e parola*, Barbieri, Manduria, 1995, p. 92.

947 *Eroi d'Italia*, ill. P. Ventura S., cfr. Marrella, *I quaderni...*, cit

948 Ediz. Carte Burgo; Arch. Indire I/618, XXV/744, XIV/66; Marrella, *I quaderni...*, cit. p. 172, 173, 178;

949 Disegni di G. Mattoni (XIII), Cartiere A. Binda, Milano, Museo Ricca, arch. Indire I/244; coll I/164, I/165.

racconta una guerra ancora in corso. Nel secondo esemplare in copertina è riprodotto in disegno l'ingresso a cavallo di Badoglio in Addis Abeba, con ascaro e milite coloniale a terra, aereo nel cielo e sullo sfondo il monumento a cavallo a Menelik II ancora sul piedistallo⁹⁵⁰; sulla quarta il disegno di Mussolini che parla il 2 ottobre e il 5 maggio.⁹⁵¹

Più tarda, del 1939, è la serie **Pionieri d'A.O.** che presenta le figure dei precursori della conquista dell'Africa italiana. In copertina una tavola a colori rappresenta un'aquila che si avventa sulla terra africana con una bandiera italiana tra gli artigli mentre spaventato un guerriero etiopico fugge; in alto a destra il medaglione raffigura il pioniere di cui sono ricordate le gesta. Il Duca degli Abruzzi, il Cardinale Massaia, Vittorio Bottego, Raimondo Franchetti, Gian Pietro Porro, Antonio Cecchi, Giacomo Naretti e altri sono i personaggi rievocati, ad aggiornare l'albo d'oro dell'Africa orientale.⁹⁵²

4.1.5. *Le serie fotografiche*

Le copertine corredate di fotografia costituiscono una sezione particolare tra quelle prodotte attorno alla conquista dell'impero fascista. La serie più diffusa risulta essere Visioni africane, ed è a partire da essa che si è scelto di esaminarne le caratteristiche.

Visioni africane.

È la serie fotografica delle edizioni Carte Burgo, stampata su carta colorata in due serie con due fotografie monocrome in prima e quarta di copertina e una didascalia. La serie appare molto diffusa e le foto costituiscono una galleria di immagini particolarmente significativa. Si tratta di immagini con il carisma dell'ufficialità; pur non avendo la sigla di agenzie, è possibile supporre che fossero le immagini dell'Istituto Luce; ad esempio si mostra queste due coppie di immagini, riferite all'Etiopia; nelle prime, riportate a sinistra, dei lavoratori indigeni consegnano il platino a coloniali italiani e vengono pagati, sotto invece gli indigeni lavorano su un fiume setacciando la sabbia in cerca dell'oro: sono immagini che fanno parte dell'archivio Luce ed sono state pubblicate recentemente nel volume di Del Boca e Labanca sui fondi fotografici dell'Istituto.⁹⁵³ Le immagini a destra invece, probabilmente facenti parte delle stesse serie di immagini pur con inquadratura e taglio diversi, sono riprodotte nella quarta di copertina di due quaderno della serie *Visioni africane*.⁹⁵⁴

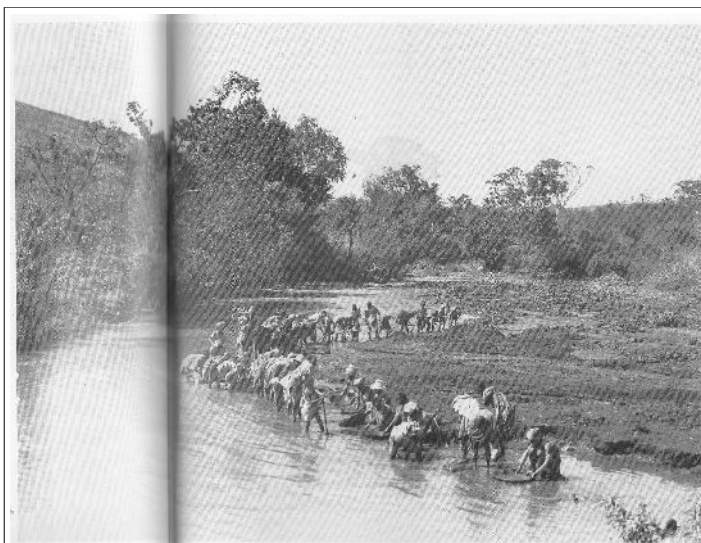
950Verrà abbattuto dopo l'occupazione.

951S.I. Castello, Museo Ricca.

952*Pionieri d'A.O.*, cartiere Donzelli, Milano. Indire XXV/104; XXV/522; Marrella, *I quaderni...*, cit. p. 181-182; http://www2.comune.venezia.it/tuttoscuola/archivio/album_quaderni_fascisti/pagine/09_quaderno_R_copert.htm ; archivio Codisv 965.

953A. Del Boca, N. Labanca, *L'impero africano...*, cit., pp. 115-117

954Il primo quaderno è conservato nell'Archivio del Museo Ricca, mentre il secondo è tratto da Internet.



Labanca e Del Boca hanno sottolineato, in merito al ruolo privilegiato dell'Istituto Luce, come il controllo della produzione delle immagini fotografiche nell'Italia degli anni Venti e Trenta significava controllo dell'universo iconografico, “decisivo per la formazione di un immaginario nazionale addomesticato alla politica del regime”.⁹⁵⁵ Le immagini prodotte dal Luce erano “destinate a fornire dell'Italia in Africa una visione ora serena e di grande operosità, ora marziale ed eroica”.⁹⁵⁶ Nella tabella si riporta un elenco delle didascalie con sintetiche descrizioni delle immagini che si è riusciti a consultare della prima e della seconda serie.

Prima serie

955A. Del Boca, N. Labanca, *L'impero africano...*, cit., N. Labanca, *Luce sull'Africa*, p. 22.

956Angelo Del Boca, Nicola Labanca, *L'impero africano...*, cit., A. Del Boca, *Introduzione*, p. 12.

1. Il nostro tricolore in terra d'Africa [due indigeni issano la bandiera su un piedistallo isolato];
2. La civiltà avanza [una strada ripresa di fronte con un'automobile ferma sul fondo, portiera aperta, due bianchi in uniforme a fianco dell'auto; ai lati ancora una carriola e alcuni lavoratori indigeni];
3. Nuovi pozzi e sistemazioni idriche in AOI [Un grosso pozzo in muratura con un bambino africano che manovra la carrucola, un bianco e un cavallo che si abbevera; sul pozzo la scritta: "Pozzo n. 99, anno 1935"]
4. Costruzione di nuove strade in .O. [Una trentina di indigeni al lavoro con due bianchi in divisa militare in atto di controllo o sorveglianza]
5. Avieri e graduati della R. Aeronautica prima della partenza per l'A.O. [militari con casco coloniale in fila mentre passa un frate presumibilmente in atto di dargli l'ostia benedetta; quelli in primo piano sorridono alla camera]
6. Veduta del porto di Massaua [veduta aerea della lingua del porto]
7. Mai Egadà – Il castello di ras Giovanni costruito dal Naretti [Visione aerea della costruzione nella zona brulla]
8. Entusiastica partenza per l'A.O. [un gruppo di militari sorridenti che innalza il fucile con il casco coloniale sulla baionetta]
9. Panorama di Adigrat [il nucleo cittadino ripreso dall'alto]
10. Fortino presidiato dai nostri dubat [ripreso dall'alto un forte circolare con tende e dubat lungo la circonferenza]
11. Fortino presidiato dai nostri ascari [ascari armati di fucile presso i cannoni di una postazione difensiva]
12. Macallè – Il Ghebi [dall'alto, il palazzo del governatore]
13. Concentramento di truppe prima dell'avanzata verso Macallè [Immagine dall'alto di truppe in attesa]
14. La chiesa copta [Immagine di una chiesa copta di Macallè dall'alto]
15. Veduta di Macallè [veduta aerea]
16. I piccoli abissini salutano romanamente [schierati davanti ad un grande albero, una dozzina di bambini sorridono e salutano con il braccio teso]
17. Rifornimento di un apparecchio della linea aerea Roma-Asmara [operai al lavoro intorno all'aereo]
18. Trimotore da bombardamento Savoia Marchetti S 79 a carrello retrattile [Immagine ravvicinata dei tre motori e della cabina pilota, aggressiva]
19. Un caratteristico villaggio abissino [due ragazzi africani in primo piano a sinistra, davanti ad un insediamento di capanne quadrangolari]
20. Animali da soma a riposo [un dromedario ritto, altri due a terra, sullo sfondo desertico]
21. Panorama di Adigrat [ripresa aerea]
22. Imbarco di materiale aeronautico per l'A.O. [un aereo viene issato su una nave]
23. Gondar [Immagine aerea di Gondar]

Seconda serie

1. Lavori stradali sulla Dessié – Addis Abeba [costruzione di un ponte, al lavoro operai italiani]
2. Guado sul fiume Giuba [camion carichi su zatteroni che attraversano il fiume]
3. Portatrici di acqua [Axum] [tre donne riprese di spalle con otri di terracotta sulle spalle]
4. Peso del platino e raccolta del prezioso metallo [di spalle un coloniale pesa con bilancino i minerali portati da gruppo di indigeni]
5. Assistenza medica ad indigeni [Un medico coloniale italiano e un assistente indigeno piegati a medicare i piedi di un malato indigeno; sullo sfondo due tucul]
6. Ponte in costruzione sul fiume Anash congiungente le strade Addis Abeba – Dire Dawa [una ventina di operai italiani con casco coloniale lavorano sulla struttura metallica del ponte]
7. Interrogatorio di sottomessi [due indigeni in primo piano con a fianco un coloniale e circondati da una folla di indigeni in armi]
8. Artiglieria someggiata colonna Maletti. La marcia su Giggiga [dromedari e ascari che avanzano in formazione libera]
9. [Indigeni cercatori d'oro nel fiume]
10. Addis Abeba – La nuova chiesa della Consolata [chiesa in primo piano]
11. Indigeni che imparano l'uso del martello ad aria compressa [due indigeni con il piccone e uno con il martello ad aria compressa che lavorano]
12. Sua eminenza Graziani accolto a Mogadiscio dagli indigeni con caratteristiche fantasie [un indigeno con uno strumento a fiato in primo piano, gli altri schierati dietro]
13. Ghebi imperiale di Dire Dawa [cannone in primo piano, dietro la scalinata con schierati i militari fascisti]
14. La strada per Gorraei in costruzione [vista di fronte, solo italiani con casco coloniale al lavoro con pale]
15. Assistenza sanitaria agli indigeni [un gruppo di indigeni e indigene all'ingresso di un palazzo, dietro di loro]

- un militare e un medico italiani]
16. Teatrino ambulante organizzato dal ministero stampa e propaganda [il palcoscenico è su un camion, davanti il pubblico di militari italiani in piedi, dietro e a fianco alcuni indigeni]
 17. Bandiera del reggimento fanteria [un milite italiano di guardia alla bandiera, una tenda sullo sfondo]
 18. Mitragliatrice leggera in postazione [bersagliere alla mitragliatrice dietro un muro, punta verso l'alto, a fianco una tenda]
 19. Verso l'occupazione di Gondar [militari avanzano dalla boscaglia verso l'obiettivo]
 20. S.A.R. la principessa di Piemonte rende omaggio al monumento dei caduti a Mogadiscio [la principessa con il vestito da crocerossina fra militari italiani]
 21. Fucile belga in dotazione a irregolari etiopici [un fucile poggiato alla base di un blocco di cemento]
 22. Cimitero ai caduti di passo Uarieu [la lapide che recita: "oh vivente che passi i legionari qui riposano che tenner fede alle leggi di Roma. Tu reca al duce l'ultimo nostro grido: a noi! Passo Uarieu 21-2 gennaio 1936-XVI]
 23. Altoparlanti installati nelle piane e nei mercati [altoparlanti che sveltano sullo sfondo del cielo]
 24. S.A.R. Il Duca d'Ancona alla celebrazione dei caduti al piccolo ghebi [palco di autorità, donne e militari italiani, sullo sfondo un grande cartello con scritto "Agli eroi che coll'olocausto supremo resero più sacro e prezioso l'impero d'Italia i compagni d'armi invocano da Dio la gloria immortale"]
 25. Monoliti di Axum [popolazione indigena attorno a tre monoliti]
 26. Costruzione del genio militare in Addis Abeba [costruzione in muratura]
 27. Il leone di Giuda a Roma [la folla assiste alla collocazione della statua del Leone di Giuda sotto alla stele ai cauti di Dogali a Roma]
 28. Addis Abeba – Il nuovo supercinema Italia [immagine dell'edificio dalla strada]
 29. Appostamento di ascari con mitragliatrice in Somalia [tre, di spalle]
 30. Arrivo a Mogadiscio della legione fasci italiani all'estero [in divisa militare, scendono da un camion con le armi]
 31. Costruzione di un ponte di legno presso Gabrecor [Somalia] [tutti lavoratori italiani, militari, petto nudo e casco coloniale]
 32. Una stazione radio nei posti avanzati [davanti alla tenda, militi a petto nudo e vestiti che operano con la radio]
 33. Zanne di elefante [un ascario in posa mostra due zanne]
 34. Mangascià, il fedelissimo di sua eminenza Graziani [ripreso di profilo, arma a tracolla, fiero]
 35. Monache di Axum [Felassi] [gruppo di donne e uomini africani in piedi e uno accovacciato]
 36. Nuovi tucul in muratura costruiti in Addis Abeba [immagine dei tucul nuovi]
 37. Balilla etiopici [centuria di balilla etiopici in marcia con bandiera davanti alle autorità italiane]
 38. Regolare servizio automobilistico Massaua – Addis Abeba [pullman della ditta Gondrand]
 39. Nuova strada Dire Dawa – Harrar [ripresa di un ponte in muratura]
 40. Raccolta di Grano nell'harrarino [due indigeni di spalle intenti a falciare il grano]
 41. Arrivo a Mogadiscio degli italiani all'estero [divisione Tevere] [ripresi sulla nave, carichi dell'equipaggiamento, pronti a sbarcare, alle spalle il cartello: "Noi siamo gli emigrati di un tempo"]
 42. Tipi indigeni di Harrar.
 43. Sottomissione di alcuni capi a S.E. Graziani al campo delle corse di Addis Abeba [Graziani visto di fronte su un palco all'aperto di alcuni gradini più in alto degli etiopici che, di spalle, si genuflettono]
 44. Al mercato di Harrar [immagine ravvicinata di una contrattazione, due coloniali con casco, due mercanti, due donne e due ascari].

Sulla base dell'analisi quantitativa, il campionario di queste immagini, pur parziale, consente alcune iniziali riflessioni, anche facendo riferimento ai corpus più ampi di fotografie raccolte in archivi specifici e analizzate in altri lavori recenti, cui si fa riferimento.⁹⁵⁷

La selezione delle fotografie che compaiono sui quaderni trasmette una gamma di immagini coerenti, producendo l'impressione del carattere totalitario dell'iconografia che si diffonde a scuola attraverso le copertine. Questa unilateralità si può cogliere ancora meglio se si pone attenzione, cogliendo il suggerimento metodologico di Labanca e Del Boca, a ciò che non si vede, sottratto allo sguardo delle giovani generazioni di italiani: ciò che viene censurato, ciò che non è più possibile o opportuno mostrare, ciò che non viene inquadrato dai fotografi.⁹⁵⁸ Mancano all'appello di questo

⁹⁵⁷Silvana Palma, *L'Italia coloniale*, Roma, Editori riuniti, 1999.

⁹⁵⁸"Lo sguardo coloniale [...] fu caratterizzato non solo da come esso fece vedere ma anche da quello che non fece vedere", Ivi, p. 25.

reportage fotografico sull'Africa imperiale non solo le violenze (come si vedrà anche quelle di guerra sono solo alluse, mentre sono richiamate invece nelle copertine disegnate), ma scarseggia anche l'esotico (i tramonti sui deserti, i panorami suggestivi, gli animali inconsueti), l'immagine strana e curiosa; inoltre, l'altro grande assente o poco presente è il lavoro degli indigeni, comunque riprodotto sempre trasmettendo in modo implicito la nuova sensibilità razzista separatista, cercando cioè di mantenere separate le riprese del lavoro banco da quello indigeno e ribadendo gli elementi gerarchizzanti e di subordinazione tra i due. Anche i lavori artigianali africani dalle lunghe tradizioni e ricchezza di storia e di esperienza scompaiono dagli scatti riprodotti in questi supporti, sostituiti dal lavoro subordinato e coerente con le esigenze e le prospettive economiche degli italiani. Inoltre risulta quasi assente la personalizzazione della politica, una caratteristica forte del fascismo⁹⁵⁹ che è invece ben presente in molte serie di figurine e quaderni non fotografici diffusi in questo periodo e in altre serie fotografiche.

Passando alle presenze, si percepisce chiaramente lo “sguardo dall'alto”, metafora di superiorità e di dominio, nonché sottolineatura di un gap tecnologico rappresentato dall'arma aerea che si afferma sviluppando una tendenza già ben presente nella scelta di immagini (disegnate) apparse sui quaderni durante la guerra coloniale del 1911-12. Si tratta direttamente delle immagini della preparazione e del trasporto di aerei (3 foto), ma anche di soggetti diversi come panorami di città etiopiche, di fortificazioni, di truppe italiane in attesa di marciare, tutte immagini riprese da sorvoli dall'alto (10 immagini).⁹⁶⁰

L'immagine della guerra guerreggiata è praticamente assente, mentre è evocata attraverso il richiamo della mobilitazione fascista (4 immagini di partenze e arrivi di militari entusiasti, compresa una benedizione; 3 immagini di avanzate di truppe) e suggerita dalle foto dei forti e delle postazioni militari presidiate (6). Soggetti classici della messa in scena patriottica, aggiornati al nuovo terreno di conquista, sono le bandiere issate (2 immagini) e le celebrazioni pubbliche dei caduti eroicamente o delle prese di possesso dei territori svoltosi in territorio africano (cui partecipano anche i reali) (6). Una sola immagine richiama la polemica con le altre nazioni europee: mostra un fucile belga utilizzato dalle truppe etiopiche, allusione agli Stati europei che avrebbero sostenuto i nemici dell'Italia fascista. Infine, anche qui rideclinando una lunga tradizione iconografica, sono riprodotte due immagini di sottomissioni di notabili etiopici. Quasi assente la personalizzazione della politica, una caratteristica forte del fascismo⁹⁶¹ che è invece ben rilevabile in molte serie di figurine e quaderni non fotografici diffusi in questo periodo.

L'altra metà di immagini si riferisce alla presa di possesso della colonia, al tempo cioè successivo alla conquista. Una gran parte di queste fotografie suggeriscono l'idea della “domesticazione” di un territorio originariamente caratterizzato dal dominio della natura. La maggioranza di esse (15) descrive le opere ingegneristiche in costruzione e gli interventi sul territorio, ripresi con la finalità di esaltare la grandezza, la generosità italiana e la tecnologia avanzata. Si tratta di strade, ponti, edifici (molti *tucul* in muratura), nonché di interventi di assistenza medica. Sono sempre operai italiani, bianchi, a lavorare per la costruzione di strade e ponti, l'immagine che si produce è di un intervento non solo caratterizzato dalla qualità ingegneristica superiore, ma anche dal lavoro manuale degli italiani, nell'ottica populistica che il fascismo stava sostenendo con forza.

Infine 11 immagini descrivono la vita locale; solo in minima parte sono tributarie di uno sguardo esotico (un indigeno con sue zanne di elefante in posa di fronte all'obiettivo) o di una declinazione antropologica (tipi indigeni) mentre in maggioranza descrivono situazioni locali del territorio sottomesso (monache copte, mercato locale, villaggio, monoliti di Axum) e della sua messa in valore (mietitura grano, cercatori d'oro, indigeni che imparano ad usare il martello pneumatico, venditori del platino ai coloni italiani)

Riassumendo, sembra che alle foto sia riservato il ruolo di raccontare la superiorità fascista in

959A. Del Boca, N. Labanca, *L'impero africano...*, cit., N. Labanca, *Al seguito delle autorità*, p. 50.

960A. Gibelli, *Il popolo bambino*, cit., p. 306-318.

961A. Del Boca, N. Labanca, *L'impero africano...*, cit., N. Labanca, *Al seguito delle autorità*, p. 50.

guerra ma senza mostrare la guerra stessa; di mostrare inoltre l'intervento "civilizzatore" – sintetizzandolo nelle immagini delle costruzioni (ingegneria) e dell'assistenza medica (scienze mediche) – caratteristico di una presenza generosa dell'Italia fascista. La società locale non è più dipinta secondo i tratti dell'esotismo, ma secondo quelli della lenta, subordinata crescita sotto la guida dei colonizzatori.

I tratti di avventura e eroismo militare compaiono nelle altre serie, che si appoggiano al disegno e quindi ad un medium che sta assumendo in quel periodo – rispetto alla foto – un ruolo meno documentario e più evocativo. Risultano in netta diminuzione le frequenze di immagini che rimandano all'esotismo o all'avventura nella natura inesplorata, sostituiti all'epicità della conquista militare, più moderna e connotata come fascista.

Tra le altre serie fotografiche, quella stampata dalla *U.V.Q.* Società industria grafica Carlo Ranotti di Torino nella scelta delle immagini privilegia la celebrazione dell'operosità fascista, con nuovi opifici e edifici (una cava, un laboratorio, una segheria e la nuova casa del fascio).⁹⁶²

Nella serie dalla *Sitca di Firenze* le immagini di ogni copertina sono numerose e compongono un collage disordinato come per effetto di un insieme di foto casualmente giustapposte. Ad esempio, il quaderno intitolato *Italia imperiale*, mostra 1) ascari che operano con un cannone 2) una donna indigena con un bambino piccolo 3) due soldati italiani che si arrampicano su una zona scoscesa 4) una chiesa copta 5) l'obelisco di Axun 6) un accampamento presumibilmente militare con un dromedario in primo piano 7) dubat ad una mitragliatrice 8) ascari che si arrampicano su una zona scoscesa 9) Mangascià, l'attendente di Rodolfo Graziani 10) un plotone di ascari guidato da un ufficiale italiano 11) una chiesa copta con un monaco 12) una rappresentazione indigena. Un altro quaderno, intitolato *Italia imperiale – A.O.I.*, mostra: 1) un plotone di ascari in marcia 2) pecore al pascolo con sullo sfondo una colonna di mezzi motorizzati 3) bambine indigene sorridenti 4) donne indigene ad un pozzo 5) bambini indigeni sorridenti 6) l'immagine di donna con bambino e dromedario a fianco di un tucul in muratura 7) una colonna autotrasportata. Oltre a questi quaderni ne segnaliamo uno dedicato alla potenza delle forze armate italiane, uno alla forza industriale dell'Italia in colonia e alla trasformazione del territorio, uno ai condottieri della conquista, uno ai palazzi ed architettura coloniale, uno alla città di Tripoli.⁹⁶³

Come si vede si tratta di alcune dei soggetti che si sono visti campeggiare in altre serie fotografiche, qui riunite seguendo una debole suggestione tematica. L'idea dell'accumulazione di immagini ricomponesse nel singolo quaderno l'abbondanza di immagini e di stimoli caratteristica di questa fase della propaganda coloniale.

Di un'altra **serie con fotografie** si dispone di soli due esemplari, tra l'altro stampati uno a Palermo e l'altro a Brescia per due ditte diverse. Qui in copertina è riprodotta un'immagine d'ambiente (*La Moschea di Adi Caieb; Suonatori girovaghi*) mentre in quarta sono le popolazioni ad essere rappresentate attraverso la fotografia del viso (*Donna di Harar; Guerriero Arsi*).⁹⁶⁴ Lo stile sembra quello "etnografico" degli anni precedenti, con l'attenzione ai dati pittoreschi del luogo e la "tipizzazione" dei volti, ma forse gli esemplari disponibili sono troppo pochi per generalizzare queste osservazioni.

Fotografiche sono anche le serie, aggiornate rispetto a quelle già analizzate degli anni Venti, intitolate alla **Marina** e all'**Esercito**. Un quaderno della serie *Regio esercito italiano* riproduce un "ascaro armato di fucile" in copertina e una "vedetta dubat con mitragliatrice" in quarta, utilizzando foto del Ministero della Guerra, Comando di stato maggiore, Ufficio storico, e stampato da Carlo Ranotti di Torino.⁹⁶⁵ Un quaderno della serie *L'aviazione in AOI*, celebra in copertina la medaglia

962 "Inaugurazione della casa del fascio di Dire Daua"; "Dire Daua. Cava del materiale per al fabbrica di cementi"; "Harar – Laboratorio di pietre da costruzione"; "Addis Abeba – La nuova segheria". U.V.Q. Società industria grafica Carlo Ranotti, Torino; Marrella, *I quaderni...*, cit. p. 105.

963 Sitca di Firenze; arch. Indire.

964 Il primo stampato da V. Bellotti, Palermo, il secondo da Cartiere Mappazzoli, Tuscolano (Brescia).

965 Arch. Indire Y/229.

d'oro Dramis de Drammis Antonio mentre in quarta mostra una foto aerea del campo di aviazione di Macallè.⁹⁶⁶ La serie **Marina italiana** appronta la sottoserie *La R. Marina e la conquista dell'impero* che mostra foto di imbarchi e sbarchi di truppe, di unità navali e sommergibili.⁹⁶⁷

Altra serie fotografica è **Operazioni in A.O.**, stampata da diverse tipografie nel tempo. Anche qui due fotografie, una riprodotta sulla copertina, una nella quarta. Ecco le didascalie dei quaderni a disposizione:

- S.E. De Bono
- Messa al campo
- Mogadiscio – Quartiere indigeno
- Asmara – Cerimonie religiose nel quartiere indigeno
- Bruno Mussolini all'Asmara
- La Croce Rossa italiana assiste gli indigeni
- Massaua – Quartiere indigeno
- Le truppe italiane a Macallè
- Biscioftù: S.A.R. il Viceré visita la concessione agricola dell'Opera Nazionale Combattenti.
- Macallè – Ras Gugsà assiste all'entrata delle truppe.
- [dubat] con il dromedario
- S.E. Galeazzo Ciano
- Ascari
- Notabili e clero copto
- Axum - tempietto

Sicuramente le immagini a disposizione sono poche rispetto a quelle edite, ma confermano alcune note già espresse: attenzione ai cosiddetti eroi italiani, ai rituali dell'avanzata (messa, occupazione) ma non alla guerra guerreggiata, sottolineatura della propaganda paternalistico umanitaria (assistenza agli indigeni), uno sguardo all'Africa “arruolata” (dubat), ma anche qualche rara occhiata di superficie alla società locale (quartieri indigeni, cerimonia religiosa).⁹⁶⁸

Questa reiterazione dei messaggi imperiali andò progressivamente affievolendosi nei quattro anni che seguirono la proclamazione dell'impero, fino a scomparire a ridosso dell'ingresso nel secondo conflitto mondiale, il nuovo scenario per diverse rappresentazioni dell'Africa.⁹⁶⁹

4.1.6. *Vignette e fumetti*

La serie A.O illustrata da Roberto Sgrilli presenta nella copertina immagini riferite all'Etiopia prima della conquista italiana disegnate con tratti realistici e in quarta di copertina una trasfigurazione della stessa immagine in chiave sarcastica o ironica, raffigurata con i segni tipici del disegno a fumetti, riferita agli effetti della conquista.

Nel primo caso viene trattato il classico tema della schiavitù. In copertina sullo sfondo di un tucul due schiavi in costume abissino sono uniti uno al braccio dell'altro da una grossa catena. La didascalia recita:

966Igap Milano-Roma, 1937; arch. Indire XXV/221.

967Immagine consultate in Internet.

968SA Cartiere Valsessera; ediz. U.V.Q.; cartiere Prealpine, arch. Indire a/752; I/630; II/200; Marrella, *I quaderni...*, cit. p. 39, 99, 100.

969Marrella mostra come ancora nel 1939 vengano elaborate alcune copertine che sembrano prodotte all'indomani della conquista. L'inclusione dell'Albania tra i territori sotto il dominio italiano funge però da evidente indicazione temporale (Marrella, *I quaderni...*, cit. p. 98). Non si tratta perciò né di ristampa di cliché prodotti in passato o di smaltimento di fondi di magazzino, ma nemmeno del semplice aggiornamento di una copertina; è l'idea che con il 1935-36 sia iniziata una fase espansionistica del regime che cresce progressivamente e che va documentata passo dopo passo, tenendo aggiornati nello spirito e nella crescita imperiale gli studenti e le studentesse.

“In Abissinia - creditore e debitore - sono incatenati uno all'altro sinché il debitore non sia stato pagato”

In quarta di copertina i due schiavi sono disegnati con un tratto meno sfumato e più fumettistico, i tratti somatici accentuati, lo sguardo reciproco è astioso, gli abiti usurati e pieni di pezze, mentre la didascalia recita:

“Ecco inver un grazioso indovinello! trovare il creditore: questo o quello?”⁹⁷⁰

Nel secondo caso nella copertina è riprodotto sullo sfondo di un palazzo il giovane “principe ereditario d'Abissinia”, dignitosamente in uniforme “l'unico al mondo che può dare del tu al Negus”, come recita la didascalia. In quarta il principe è disegnato di profilo, curvo in avanti, dai tratti scimmieschi, indossa la divisa da ragazzo dell'ascensore nell'atto di ricevere la mancia da un signore di spalle vestito con abiti borghesi che lo sovrasta, mentre esce dall'albergo. La didascalia completa il quadro: “questo è certo l'impiego soprafino / riservato al possente principino”.⁹⁷¹

Nel terzo quaderno, al villaggio etiopico disseminato di tucul dell'immagine di copertina si sostituisce in quarta un agglomerato di case, ciminiere e automobili del paesaggio civilizzato dagli italiani, la cui bandiera svetta sul tetto di una casa. La didascalia recita: “All'attuale Etiopia, del Negus schiavista, farà seguito questa, dell'Italia fascista”. Da notare come il principio di sostituzione che ha guidato Sgrilli nella trasformazione tra i due disegni ha portato ad includere l'albero in primo piano, originariamente dietro i muretti a secco vicini al tucul, all'interno di un'aiuola a centro della piazza; il *topos* della trasformazione della selva disordinata in giardino ordinato qui si materializza nel disegno.⁹⁷²

Un altro quaderno presenta in copertina un militare etiopico in uniforme davanti ad un carro armato, con la didascalia che spiega che “anche l'Etiopia possiede dei carri armati costruiti in Inghilterra”; nella quarta un paffuto signore inglese introduce in una cassetta indirizzata ad Addis Abeba un carro armato, mentre la didascalia recita: “Carri armati per disattenzione / furon spediti in luogo di salmone”, alludendo alla vendita di armi (ingiusta a parere del regime fascista) da parte dell'Inghilterra all'Etiopia.⁹⁷³

La presunta codardia del nemico è il tema di un altro quaderno della serie: in copertina il disegno di due donne etiopiche con i loro bambini, con la didascalia: “Donne abissine. È usanza abissina, in segno di disprezzo, di vestire da donna i soldati sconfitti in battaglia”. In quarta di copertina vari uomini etiopi sono vestiti da donna con bambini in braccio, mentre la rima recita: “I guerrier dell'Abissinia son spariti / or son tutti da donna travestiti”.⁹⁷⁴

Sempre illustrata da Roberto Sgrilli è la serie *Infanzia felice*, strutturata con un disegno a colori in copertina e dallo stesso solo disegnato in quarta, esplicito invito alla colorazione. Da questa serie e da serie simili, poi ripubblicate nel tempo con cambiamenti di impaginazione, si propongono due immagini. Nella prima, sullo sfondo di un tucul in muratura, un alzabandiera con saluto romano di un balilla in divisa in posa da comandante e di due bambini africani, un maschio e una femmina, in divisa bianca. Nella seconda su uno sfondo simile una ragazza indigena lava in una grossa catinella due bambini con abbondante produzione di schiuma e sapone in vista in primo piano.

L'interpretazione è semplice: il processo di conquista implica la civilizzazione che passa attraverso le norme di igiene e l'inquadramento in organizzazioni del regime. Una terza immagine, probabilmente successiva e post-coloniale, mostra un cacciatore bianco sconvolto di fronte a due indigeni con ossicini al collo, sullo sfondo di tucul con totem e teschi di animali. La didascalia

970Tipografia Masco, s.d. [1935-1940 ca.], Collezione personale.

971Tipografia Masco, s.d. [1935-1940 ca.], NDG, in *School exercise books*, cit. p. 717 e commentato da Francesca Tancini, *Fiabe illustrate sui banchi di scuola. Le copertine dei quaderni tra dittatura e ricostruzione*, in *School exercise books*, cit. pp. 585-601: 601.

972Tipografia Masco, s.d. [1935-1940 ca.], immagine riprodotta su e-bay.

973Tipografia Masco, s.d. [1935-1940 ca.], arch. Indire, XV/486.

974Tipografia Masco, s.d. [1935-1940 ca.], consultato su ebay.

rimanda al cannibalismo: “- Per caso avete visto un altro bianco? Lo cerco da tre giorni e sono stanco.- Risponde il negro: - Si badrone. L'abbiam mangiato ieri a colazione!”⁹⁷⁵

Di tenere simili **altre immagini** disegnate con stile fumettistico, che trasferiscono nel mondo bozzettistico dei bambini (italiani fascisti e africani) i contenuti ideologici della civilizzazione. Ecco in un quaderno conservato all'Indire una bambina italiana in atteggiamento da insegnante che vigila con una bacchetta in mano all'esterno di un tucul su una bambina indigena che si asciuga il sudore nel tentativo faticoso di apprendere l'alfabeto. La didascalia in rima dice: “Sotto lo sguardo vigile ed un pochin severo / studia il sillabario un bimbo dell'impero”. Della stessa serie la corsa di due bambini in slip, uno bianco con casco coloniale e l'altro nero con la lancia, che corrono nel deserto cercando di rimanere nell'unica ombra passeggera procurata da un aereo.⁹⁷⁶

Un'altra, da una serie diversa, riprende in un quaderno a due colori di una delle cartoline del pittore **Bertiglia**, in cui i protagonisti della conquista sono interpretati da bambini, trasformandola in bianco e nero (ma, nel rimaneggiamento, sbagliando l'orientamento delle ombre). È l'immagine della distribuzione di cibo agli africani da parte del militare italiano e della cuoca fascista, nel villaggio indigeno sui cui tucul sventola la bandiera italiana.⁹⁷⁷

Un vero fumetto è invece *Le avventure di Pancetta nera* di Gipì, stampato dalla S.I.T. Firenze e databile dal 1940. Sono le avventure narrate con quartine di ottonari a rima baciata secondo le tradizioni dei giornalini, di un piccolo abissino vittima delle razzie degli scioani che viene salvato dai legionari fascisti e diventa la loro mascotte. Personaggio buffo e simpatico, tutto labbra, occhi e pancia, che interpreta il ruolo di fanciullo primitivo ed inesperto, 'animaletto' fedele ai propri salvatori 'civili', pronto a seguirli nell'avventura della 'liberazione' dell'Etiopia. Fin dalla prima puntata (risultano stampate almeno 6 serie) incontra una scimmietta che lo accompagna poi nelle peripezie, divenendo praticamente il suo specchio, cioè assumendo un portamento che richiama quello del protagonista e quindi alludendo ai suoi tratti somatici e ai suoi atteggiamenti da piccola scimmia.⁹⁷⁸

4.1.7. *Altre serie e copertine significative*

La serie **Abissinia**, di cui si sono rintracciati due esemplari, stigmatizza la barbarie degli africani nemici, secondo la propaganda del regime. Presumibilmente stampati tra il 1935 e il 1936, constano di disegno a colori in copertina e testo in quarta. Il primo, *Razzia*, così presenta il tema:

“Talune razze Abissine, più nobili per tradizione e più nobili e agguerrite di altre razze risiedenti in territori che confinano coi loro [...] si organizzano periodicamente in bande e aggrediscono i vicini più deboli per razzare il loro bestiame e fare prigionieri uomini, donne e bambini che vendono poi come schiavi. Queste incursioni ladresche sono dette propriamente razzie”.

Quindi continua accusando le autorità governative centrali etiopi di incoraggiare e di colludere con i razziatori. L'immagine mostra due razziatori, uno a cavallo e uno a piedi, che con la frusta minacciano una donna e un bambino con le mani legate dietro alla schiena che marciano insieme al bestiame razzato.⁹⁷⁹

975Cartiere P. Pigna, Alzano Lombarda, Turati Lombardi e c., Milano. Dizionario del fascismo, cit.; *School exercise books*, cit., p. 691; arch. Indire.

976UVQ, arch. Indire, I/608.

977Marrella, *I quaderni...*, cit. p. 102. Marrella ritiene di attribuire a Bertiglia stesso il disegno (nota 74, p. 127); a parere di chi scrive è più probabile si tratti di una versione ricalcata dell'immagine di Bertiglia fatta per scopi commerciali e senza l'autorizzazione dell'autore.

978Si è potuto consultare la prima e la sesta serie. Gipì, *Le avventure di Pancetta nera*, S.I.T. Firenze, Indire I/69; <http://miles.forumcommunity.net/?t=9713885>.

979S.A. Lombarda arti grafiche, Monza, arch. Indire, XIV/16.

L'altro quaderno è intitolato *Uno strano rito matrimoniale* e illustra il rito matrimoniale dancalo, sottolineandone la barbarie sessista:

“La moglie viene consegnata dalla madre al marito che l'ha contrattata e pagata, secondo l'usanza, strettamente legata da un intreccio di corde. Il marito deve scioglierla e la moglie, senza pronunciare una parola, deve impedirglielo. Per rendere innocui i morsi e le unghiate della donna, l'uomo allora ricorre a una frusta a due code con la quale sferza violentemente la sua bellezza, ed essa non può né supplicare, né minacciare. Perché il supplizio abbia termine, deve solo pronunciare le parole di rito: “Tanak-i-tesligliè”. [...] La frusta resterà però sempre appesa sul giaciglio nuziale, simbolo dell'autorità assoluta del marito. E più di una volta scenderà inesorabile sulle spalle della sposa che avrà dimenticato gli obblighi di sottomissione totale al suo legittimo signore”.

Nel disegno all'interno di un tucul un uomo con l'espressione crudele sferza con la frusta la giovane moglie.⁹⁸⁰

La serie *Civiltà*, illustrata da Boccasile, è strutturata con un disegno a colori in copertina e testo di accompagnamento in quarta.⁹⁸¹ L'arrivo degli italiani e del fascismo viene presentato come l'antitesi alla barbarie abissina e l'occasione per la popolazione locale di iniziare uno sviluppo nella pace e nella giustizia, accompagnato dalla generosità e dall'aiuto degli italiani. Le immagini reperite mostrano un mercato in cui due abitanti del luogo contrattano mentre sullo sfondo passa un militare italiano, garanzia della pace e dell'ordine; una postazione della Croce rossa in cui giovani indigeni sono assistiti o addirittura trasportati in braccio da medici e militari italiani; due ascari che distribuiscono grano ad una popolazione acclamante con bandierine dell'Italia, sotto lo sguardo vigile di un militare italiano; un pozzo in muratura in cui si riforniscono con otri di terracotta uomini e donne indigeni, con sullo sfondo ancora un militare italiano che sembra occuparsi della salita dell'acqua; un ascaro che spazza le catene ad un etiope sotto lo sguardo vigile del solito militare italiano, mentre sullo sfondo la popolazione è in festa.⁹⁸²

Disegni di Boccasile anche nella serie *Vittorie*, stampata dalla Pizzi & Pizio e dalla Pigna e in vendita nel 1936. Anche qui l'esaltazione dell'epopea militare domina la rappresentazione: ora sono i dubat che, incitati dall'ufficiale italiano, si lanciano all'assalto tra i corpi senza vita dei nemici; ora è l'immagine della marcia verso Gondar di militari italiani in motociclette, aerei e camion trasporto truppa; ora è Badoglio sul cavallo che precede i carri armati nell'ingresso in Addis Abeba; ora la scalata di un amba impervia da parte dei “legionari” con gli equipaggiamenti; ora una scena di guerra in cui emerge la fierezza e il coraggio dei soldati italiani; ora Mussolini affacciato al balcone di palazzo Venezia che recita il discorso di proclamazione dell'impero riprodotto sulla quarta pagina.⁹⁸³

Il filone delle vittorie viene seguito ed ampliato a tutta la storia nazionale e al passato fino alla romanità nella serie *Le nostre vittorie in Africa dalla romanità ad oggi*. Di questa serie possiamo considerare solo tre esemplari, il 3: *L'ultima gloria della Repubblica veneta*, il 6: *Lo sbarco a Tripoli*, e il XII: *Le operazioni in Marmarica*.⁹⁸⁴ La riorganizzazione del passato in funzione del presente imperiale e imperialistico è palese e mira a fornire ai lettori la coscienza orgogliosa di un passato in cui era già presente *in nuce* la proiezione espansionistica e la tendenza ad esportare

980S.A. Lombarda arti grafiche, Monza, archivio Indire, XIV/17.

981Cartiere P. Pigna Alzano Lombardo; Pizzi e Pizio, Roma. Ne esistono anche versioni monocromatiche, cfr. arch. Indire XXV/100.

982School exercise books, cit., p. 696, Marrella, *I quaderni...*, cit. p. 177, arch. Indire XIV/80, internet, arch. Indire II/153.

983 Pizzi & Pizio e P. Pigna, *School exercise books*, cit., p. 695, Marrella, *I quaderni...*, cit. p. 183, 185, arch. Indire V.I.23.

984Riproduzioni a bassa risoluzioni in vendita su e-bay.

civiltà. Inoltre, come già avvenuto nel contesto della conquista della Libia del 1911-12, i reperti del passato romano funzionano come attestazione di una lontana presenza che comporta la genesi di un diritto. Da rilevare che la serie viene prodotta e diffusa quando ormai la presenza in Africa va terminando nelle contingenze della Seconda guerra mondiale.

Disegno a colori sulla copertina e carta geografica di vario tipo anche per quest'altra serie, senza titolo, identificabile dalla **cornice del disegno con pianta rampicante e fascio littorio giallo su fondo nero**.⁹⁸⁵ Alcuni titoli dei quaderni identificano quelli che sembrano gruppi interni alla serie. Così si sono reperite tre copertine siglate dal motto mussoliniano *Noi tireremo dritto* e riproducenti i busti di un ascari con la tromba, di un dubat vicino ad un dromedario, di un miliziano con copricapo coloniale, teschio sul taschino che saluta romanamente con il coltello sfoderato. Altri quaderni hanno titoli individuali: *Abolizione della schiavitù* riproduce alcuni giovani etiopici che sorridono e mostrano le catene ai polsi spezzate, dietro di essi un soldato italiano con le mani in tasca che sorride e sullo sfondo alcuni tucul. In *Sottomissione* un militare italiano in atteggiamento fiero osserva ai suoi piedi un etiope che offre genuflesso un omaggio, mentre sullo sfondo un ascario sostiene la bandiera italiana. *Giovinetta eroica* mostra un tamburino coloniale sullo sfondo di alcune piramidi; *Questa è la guerra che noi preferiamo* mostra un carro armato che avanza sulle rocce; in *Cotone* un militare italiano seduto registra le balle di cotone che vengono spostate da due lavoratori etiopici.

Le carte sono diverse: fisica dell'AOI, politica dell'Africa attuale, i possedimenti dell'impero romano antico, i prodotti dell'AOI.⁹⁸⁶

La serie **Terra abissina** è stampata dalla ATM e riporta disegni in copertina a colori incorniciati da una bandiera italiana e una panoplia di armi abissine, mentre in seconda pagina è riprodotta una cartina dell'AOI. Dentro le cornici compaiono per la parte italiana immagini di guerra supportata da tecnologia avanzata (carri armati, aerei). Per la parte etiope sono rappresentati guerrieri in fuga o caduti sul terreno, oppure che tentano con i fucili di colpire aerei italiani. Tra gli altri soggetti: un ascario trombettiere, molte bandiere italiane, il maresciallo Badoglio che osserva l'avanzata, l'atto di sottomissione dei notabili e del vescovo di Axum, i sacerdoti copti di Gondar.⁹⁸⁷ In una serie che pare successiva (qui sulla cornice dell'immagine campeggia un fascio littorio) un diverso atto di sottomissione viene compiuto da indigeni prostrati ai piedi di un militare in posa orgogliosa e fiera.

La conoscenza delle nuove province in cui viene suddiviso l'ampio territorio dell'Africa Orientale e la celebrazione delle opere infrastrutturali moderne realizzate dal fascismo sono i due elementi che caratterizzano la serie **Realizzazioni nell'impero italiano**, diffusa nel 1939. Ogni quaderno riporta il disegno a colori in copertina della regione dell'A.O. presentata con un brevissimo testo riassuntivo delle sue caratteristiche fisiche ed economiche. In quarta il disegno a colori a tutta pagina di un'opera pubblica generica, come ad esempio una strada a tornanti, un ponte in ferro, un ponte in cemento.⁹⁸⁸

L'avvaloramento delle colonie è il tema di una serie di tre quaderni che esaltano la ricchezza delle risorse provenienti dalle colonie. **Oro, cotone e banane** sono i prodotti promossi, nei disegni a due colori sono riprodotti gli indigeni che lavorano (trasportano i caschi di banane, i minerali da setacciare per cercare l'oro, i grossi canestri pieni di cotone raccolto nel campo) mentre ripèrodott all'interno di medaglioni compaiono gli italiani con i vantaggi derivati dalla risorsa (un balilla che mangia una banana, un uomo con la cravatta che conta le monete ricavate dall'oro).⁹⁸⁹ Si segnala

985Pizzi & Pizio, Milano-Roma, Carte d'Oriente.

986Arch. Indire b/31, Marrella, *I quaderni...*, cit. p. 176, 179, Internet, arch. personale.

987Arch. Indire XIV/143 e I/26; Marrella, *I quaderni...*, cit. p. 174; arch. personale.

988Cartiere Donzelli, Milano. Arch. Codisv 967 e immagini internet.

989Arch. Indire II/220, Marrella, *I quaderni...*, cit. p. 180, Museo Ricca.

anche un ulteriore quaderno che fa riferimento alla stessa tematica, pur rintracciato in copia singola. Senza titolo, nell'immagine a colori della copertina mostra l'imbarco di **prodotti imperiali** (caffè dell'Harar, tabacco) e un indigeno che trasporta un casco di banane. Nella quarta donne e uomini incidono gli alberi della gomma e vi fissano i contenitori per la raccolta. I brevi testi rimandano alla battaglia autarchica e sottolineano che i prodotti dell'impero “dimostrano quanto sia importante il valore commerciale della conquista dell'Etiopia”.⁹⁹⁰

Della serie stampata da **A. Matelli di Milano** si sono rintracciati due esemplari. Sulla copertina le immagini disegnate a colori presentano un ascario di sentinella per quanto riguarda l'Eritrea e una pianta della banana per quanto riguarda la Somalia. In particolare di fianco all'immagine della pianta è disegnato un somalo accovacciato e con un drappo sui fianchi. Nella quarta di copertina l'immagine è unica per la serie e rappresenta un bambino africano di profilo con un libro tra le mani.⁹⁹¹

In questi anni l'impero è sulla bocca di tutti, per cui anche le classiche campagne promozionali, ad esempio da parte della banche per il risparmio, colgono l'occasione per esaltare la conquista, magari anche solo stampando in modo austero una cartina dell'AOI sulla quarta di copertina. È il caso dei due quaderni, uno rivolto ai maschi e uno alle femmine, della **Cassa di Risparmio di Ravenna**.⁹⁹² Così anche il quaderno a cura dell'**Istituto nazionale delle assicurazioni** che in quarta riproduce il disegno di un balilla con una grane bandiera italiana mentre in copertina spicca un dromedario carico di bambinetti dalla pelle nera, a petto nudo e con la testa rasata eccetto una cresta, che sventolano bandierine dell'Italia.⁹⁹³

La serie **L'Impero di Roma** è in carta povera, con stampa di bassa qualità, senza indicazione di tipografia; tavola in copertina siglata Miba; infatti ancora in questi anni l'acquisto di quaderni con immagini sulla copertina non era cosa per tutte le tasche e quindi vi era ancora un mercato rilevante di sottoprodotti improvvisati per l'uso locale. Nella quarta, insieme ad una tavola pitagorica, un testo particolarmente retorico (“Il serto imperiale cinge la fronte del Re vittorioso, del discendente della più antica e più illustre stirpe di guerrieri e della più saggia dinastia di reggitori di popoli”) introduce la dichiarazione di Mussolini del 9 maggio: “L'Italia à finalmente il suo impero”. In copertina, in un esemplare l'immagine dell'assalto di militari italiani appoggiati da un aereo; nella seconda un africano inginocchiato con le catene spezzate leva le braccia al cielo, dove campeggia il volto coronato dell'Italia, con vanga, spada e scudo con fascio littorio; nella terza il volto con l'elmo di un legionario romano, la forma stilizzata dell'Africa orientale e un soldato fascista che esulta con il moschetto e il fez.⁹⁹⁴

Oltre alle serie analizzate fino a qui, esistono singoli quaderni in serie non dedicate direttamente all'impero che è utile segnalare. Tra questi l'intervento in quarta di Margherita Sarfatti su Ual Ual, quaderno n. 13 della serie *Un uomo un impero* dedicato alla storia del duce. In copertina una tavola a colori dal sapore vagamente futurista in cui gli abissini vengono ritratti dietro una roccia a progettare l'agguato contro la postazione difesa dagli ascari. Il testo recita:

In fondo all'Africa c'è un paese lontano e grande, chiamato Etiopia, vicino a una nostra colonia italiana, con la sua capitale, Massaua, una volta, anni fa, avevamo dovuto fare a quel paese una guerra che era andata pur troppo male, e molti nostri soldati morirono, battendosi come leoni contro quei neri selvaggi. Ma dopo si fece pace, e da tanto tempo stavamo laggiù, a fare strade e porti, domandando solo che ci rispettassero e ci lasciassero lavorare tranquillamente. È difficile capire bene “questa terra e' mia , e questa terra e' tua” da quelle

990Disegno di A. Pomino [?], Pizzi & Pizio, Milano; arch. Indire, XXV/43.

991Tip. A. Matelli di Milano, arch. Indire d/202, arch. privato Domenicucci.

992Tipo-Litografia Turati Lombardi & C., Milano; arch. Indire XXV/599.

993Immagine tratta dal sito Bibliolab.

994Museo Ricca.

parti dove non vi sono villaggi fissi, neanche casolari, soltanto montagne e campagne, con qualche pozzo e qualche palma, e gente che gira a pascolare le bestie, oggi qua, domani là, a gran distanza, secondo che trova erba e acqua.

Così, ogni tanto, quella gente andava a rubare fuori delle loro terre. E strappava i bambini dalle braccia delle mamme, e gli uomini, le donne, i bambini che aveva rubati, li incatenava e li vendeva per schiavi al mercato, come le pecore. “Dovete prometterci di non fare più razzia per prendere schiavi, che è orribile. E per il resto, nominiamo d'accordo una commissione che stabilisca i confini”, disse il nostro Duce. “Va bene”, risposero loro. Invece continuarono a tenere gli schiavi, e un giorno, che la commissione lavorava da una parte, se ne approfittarono per attaccare a tradimento i nostri soldati dall'altra parte, a Ual –Ual. Ma i nostri fecero una gran sparatoria e vincemmo noi italiani.

La semplice favola cui viene ridotta la motivazione della conquista è esemplare: noi a fare strade e porti, loro, “quei neri selvaggi”, a rubare e per di più fuori dalle loro terre. “Quella gente [...] strappava i bambini dalle braccia delle mamme”, accentuando il tono melodrammatico dell'ingiustizia intollerabile, tanto da spingere gli italiani a ottenere da loro la promessa di cessare quel comportamento, “che è orribile”. Ma “quei neri selvaggi” non rispettano le promesse, “se ne approfittarono” per “attaccare a tradimento” e se non fosse stato per la “gran sparatoria” di cui furono capaci gli italiani, chissà cosa sarebbe successo.

4.1.8. La II Guerra mondiale

L'occupazione dell'Albania costituì per chi veniva elaborando le serie di immagini sui quaderni l'occasione di sviluppare l'idea di un impero fascista in espansione progressiva, e certamente questa idea di sviluppo dovette reggere anche nei primissimi mesi di partecipazione al secondo conflitto mondiale, quando una limitata occupazione territoriale in Somalia poté ancora illudere. Presto però emerse la realtà ben diversa di una guerra che non sarebbe stata una successione di conquiste né si sarebbe rivelata breve. Così, man mano che le ragioni economiche del risparmio si facevano di nuovo importanti anche nella preparazione delle copertine si nota un cambiamento di atteggiamento. L'attenzione si sposta sulla guerra e sull'impegno a sostenerne il peso, in Africa come sugli altri fronti. Le immagini dell'Africa Orientale evidentemente scompaiono dalle copertine, mentre l'Africa diviene per antonomasia il teatro delle operazioni di Libia, desertico, senza africani e conteso con i carri armati.

4.1.9. Gli anni senza colonie

Nel secondo dopoguerra le colonie sparirono dalle copertine dei quaderni. La perdita dei possedimenti e la sola Amministrazione fiduciaria della Somalia fino al 1960 non erano sufficientemente affascinanti per confluire su questi supporti e l'eccesso di ideologia del secondo decennio fascista lasciò così il posto a tematiche dell'infanzia, letteratura, fumetti, classici. Nell'ottica della presente ricerca però non tutto scomparve; certo le colonie non c'erano più, ma il discorso gerarchizzante verso le popolazioni un tempo colonizzate, dall'Italia o da altre nazioni europee, permaneva e filtrava saltuariamente anche sulle copertine. Si trattava di tracce in filigrana di atteggiamenti che fino a qualche anno prima costituivano i fondamenti identitari del senso di superiorità nazionale e in un certo senso il motore e la giustificazione dell'espansionismo. In quel momento, molto più modestamente, riaffioravano nell'atteggiamento verso le popolazioni cosiddette “selvagge”, nelle allusioni ora solo scherzose ai cannibali, nell'avvicendamento dei nuovi barbari – ad esempio gli indiani – a quelli di un tempo – gli abissini.

È palese che in questo caso non ci siano serie da commentare, ma singoli quaderni in cui emergono, pur con ambiguità, contenuti significativi per questa ricerca.

Da una parte riemersero le immagini di esotismo e si riattivò la ricerca degli aspetti più strani delle popolazioni delle diverse parti del mondo, funzionali a creare una galleria di curiosità viste con lo sguardo etnocentrico di chi vi scorge bizzarrie stravaganti, stranezze che rimandano più o meno esplicitamente alla primitività delle popolazioni. Dall'altra il ruolo di selvaggi e primitivi non era più concentrato sulle popolazioni nere africane ma si trasferiva ad altre popolazioni, ad esempio gli

indiani d'America rievocati nelle battaglie ottocentesche in cui ricoprivano il ruolo di primitivi e crudeli oppositori nell'avanzata della civiltà dei pionieri (epopea della frontiera).

Ad esempio la serie *Razze e costumi strani*, in circolazione dal 1947. Un quaderno è dedicato ai “veri pellerossa [che] si trovano ancora in alcune regioni del Canada e degli Stati Uniti d'America” e di cui vengono descritte le acconciature, le danze rituali che, “anche se non sono più guerresche come un tempo, conservano tuttavia lo stesso carattere”. Un altro descrive le Indie orientali ove “vi sono piccoli sovrani e signori locali che posseggono ballerini ed attori propri”. In particolare sono “le ragazze dell'isola di Bali che sono “generalmente ben conformate e sanno diventare danzatrici provette”. Ma l'India è anche la “terra dei fachiri” (altro quaderno) che “si immergono lunghi chiodi nei muscoli, si siedono su tavolacci irti di punte, si sdraiano a dorso nudo sui frammenti di vetro, camminano sui carboni accesi e danzano a piedi nudi su affilatissime lame di spada”. Un altro quaderno è dedicato ai papua: “fra le usanze primitive di questo popolo nero, vanno notate le caratteristiche danze, Durante le frequenti feste dedicate ai vari spiriti, ogni danzatore indossa una simbolica e mostruosa mascheratura composta di fibre vegetali, legni *spizzettati* e variopinti, conchiglie, denti di cane, di cinghiale, ecc.”. Le cerimonie “sono accompagnate da potenti rombi nel cui ronzio i danzatori sentono la voce dello 'spirito' al quale è stata dedicata la cerimonia”.⁹⁹⁵

Altri quaderni confermano questa osservazione. Ad esempio nel quaderno *Asia* presumibilmente di una serie dedicata ai cinque continenti, dopo una lunga descrizione delle caratteristiche fisiche e climatiche, si legge:

“Le razze dominanti sono: la gialla e la malese, ma tra questi ceppi originali vi sono infiniti incroci e dall'Asia Minore a Giava alla Siberia è un accavallarsi di tipi eterogeni i quali soggiogati nella maggior parte da principi etici e religiosi sono frequentemente in contrasto tra di loro. Budda, Confucio e Maometto si contendono milioni di uomini; ovunque però la concezione dominante è la fatalistica e moltitudini intere vivono nella contemplazione divina lasciando trascorrere la vita come si guarda dall'alto di un ponte correre l'acqua del fiume che nessuna volontà potrà arrestare.

Per quanto la razza bianca si sia molto addentrata nel continente asiatico tanto da creare zone agricole intensive, zone industriali e città moderne nel cuore dell'India e della Cina, pure l'intimo carattere delle varie razze che popolano l'Asia è rimasto inaccessibile alle assimilazioni culturali, e poco concede alla sua vasta e profonda spiritualità”⁹⁹⁶

Prendiamo ora alcuni esempi sugli indiani. In un quaderno usato nel 1953 e illustrato da G. Mattoni si rievoca un racconto salgariano che ha come protagonista la “scotennatrice”:

“Gli indiani erano di una ferocia incredibile, e una delle torture cui ricorrevano era sempre quella di scotennare i loro prigionieri. Mmmehaha, la figlia del capo Sioux era funestamente conosciuta come 'la scotennatrice' e pareva che l'odio accumulato contro i bianchi dalla sua gente per tante generazioni si fosse concentrato e si esprimesse attraverso la ferocia e la crudeltà di questa terribile figlia di Indiani”.

Essa era a capo di “bande di selvaggi armate fino ai denti”, ma “per lei e per le sue tribù stava ormai per finire, col sopraggiungere della civiltà portata dai valorosi pionieri, il triste periodo di orrore e di sangue che aveva caratterizzato la prima comparsa dei bianchi nelle sconfinite praterie del Far-West”.⁹⁹⁷

Nella serie *Jolly Durbans sul sentiero degli indiani* sponsorizzata dal dentifricio omonimo, leggiamo che “ai tempi della conquista del West i bianchi erano costretti ad opporre la forza delle loro armi moderne alle orde dei pellirosse. Ma spesso avventurieri senza scrupoli vendevano i fucili agli indiani, tradendo gli uomini del loro sangue”. Tra gli indiani ci sono uomini come “Occhio di Falco, capo della tribù dei 'Topi muschiati', che spesso attaccano fattorie dei pionieri per razzare bestiame”.⁹⁹⁸

⁹⁹⁵*Razze e costumi strani*, Diserbi di A. Pomi; arch. Indire, I/1054, a/720, arch. personale.

⁹⁹⁶*Asia, Carte di Oriente*; arch. Indire, XXV/78.

⁹⁹⁷*La scotennatrice*, Cartiera Pigna, Ist. Arti grafiche Bergamo, testo di E. Salgari; arch. Codisv 309, usato 1953.

⁹⁹⁸*Ep. Il contrabbando di Fuoco*, Cartiere Binda, Milano; arch. Indire, a/561, post 1954.

Non mancano i riferimenti all'Africa, ma non sono più collegati agli ormai ex possedimenti italiani, oggetto di un oblio completo. In *La meravigliosa storia di Thakané* una “graziosa fanciulla orfana” che vive nell'Africa meridionale si trova ad affrontare le angherie del vecchio capo “feroce” Sangue di bue e del suo figlio capriccioso, che arrivano a minacciare di farla divorare dal “Cannibale”. Al termine della lunga storia a lieto fine il commento recita:

“E', questa, una fiaba africana, in cui si avverte lo spirito primitivo delle popolazioni dell'Africa, che vivono a continuo contatto con la natura. Pure, in tanta semplicità, si riconosce facilmente l'insegnamento morale che la bontà trionfa sempre sulla cattiveria”.⁹⁹⁹

⁹⁹⁹*La meravigliosa storia di Thakané*, Cisa, Roma, arch. Indire, XXV/702.

4.2. Le figurine: l'Africa sotto il banco

4.2.1. Le figurine come parte dell'immaginario infantile

L'immaginario dei bambini è un prodotto sociale e culturale complesso, storicamente determinato, prodotto da svariati fattori presenti e attivi nel loro contesto di vita. Certamente la famiglia ha un grosso peso, così come la scuola con l'istruzione formale che veicola. Ma è la società e la comunicazione che vi circola che costituiscono il contesto in cui queste due agenzie forti – famiglia e scuola - operano e da cui traggono esse stesse molte elementi. Tra queste due polarità – scuola e famiglia da una parte, contesto comunicativo sociale dall'altra, si collocano svariati elementi specificamente prodotti per i bambini che agiscono da *trait d'union* attraversando i settori e modificando il senso degli apprendimenti e delle comunicazioni strutturate.

Nel Capitolo precedente ci si è occupati delle copertine dei quaderni, immagini che si fecero spazio catturando lo sguardo degli scolari già dalla fine dell'Ottocento, per poi accrescere la loro diffusione e il loro peso finché, nel contesto del regime fascista degli anni Trenta, divennero strumenti zelanti di una propaganda non imposta dall'alto ma agita dal basso, nell'uso concorrenziale delle immagini di regime che fecero le tipografie e le ditte che li commercializzavano.

Tra le mani di bambini e bambine di quegli anni circolavano altri prodotti che assolsero, con modalità simili, allo stesso compito di catalizzatori informali dell'immaginario. I più studiati e certamente importanti sono i giornalini illustrati, cioè la pubblicistica per l'infanzia che iniziò ad essere prodotta alla fine del secolo e che vide uno sviluppo potente già nella prima decade del Novecento. La nascita del “Corriere dei piccoli” e della “Domenica dei fanciulli” sono sicuramente tappe cruciali dell'affermazione di questo “curricolo informale” che si venne ad affiancare a quello scolastico, condizionandone la ricezione.

Accanto a questi appena citati si ricordano altri elementi importanti che esercitarono un'influenza indubitabile e che quindi andrebbero studiati in maniera integrata, anche se in questa tesi si può solo accennare ad essi: i giocattoli (tra cui i soldatini in particolare)¹⁰⁰⁰, le canzoni, la cinematografia (anche quella scolastica).

Il presente capitolo è quindi finalizzato a proporre una prima lettura delle “figurine”, i cartoncini o foglietti di piccolo formato che iniziarono a circolare nella seconda metà dell'Ottocento e che in seguito ebbero poi uno sviluppo enorme, che ancora oggi non perde di forza nonostante il passaggio all'era digitale. In particolare si terrà conto specificamente di quelle a tema coloniale o “razziale”, o dei soggetti africani, direttamente collegati con l'argomento della presente ricerca.

4.2.2. Sviluppo delle figurine: da immagine preziosa a oggetto di massa

La nascita delle “figurine” è strettamente collegata all'invenzione e dalla diffusione dei procedimenti di stampa litografica e cromolitografica e alla successiva affermazione della pratica di promozione dei prodotti commerciali.¹⁰⁰¹ È attorno agli anni Sessanta dell'Ottocento che viene collocata loro la nascita, in corrispondenza di una forte crescita del commercio e della formazione nelle grandi città europee e statunitensi di una borghesia caratterizzata dalla ricerca di consumi crescenti e mirati e quindi oggetto di attenzione particolare da parte dei produttori.

Sono i grandi magazzini di vendita e le ditte produttrici di alcuni prodotti non popolari che cercano di superare la concorrenza accaparrandosi i clienti attraverso l'uso della pubblicità (la *réclame*) che tra l'altro prende la forma di piccole stampe a colori sui soggetti più svariati. Così agli albori le figurine sono indistinguibili dai cartoncini pubblicitari di rivendite o di prodotti commerciali, mentre verso il 1865-1867 prendono una fisionomia più distinta, collegandosi in Europa soprattutto a grandi magazzini di vendita come il Bon Marché (1867) mentre negli Stati Uniti legandosi in particolare a prodotti come sigari, detersivi per la casa, prodotti alimentari (cioccolato, gomme da

1000L'Africa in giardino, cit., pp. 54-55.

1001Massimo Albertini, *Figurine. Un collezionismo fra storia e costume*, Milano, Mursia, 1989, p. 17.

masticare).¹⁰⁰²

L'esempio più famoso, per la continuità assicurata alle pubblicazioni delle serie e per la diffusione in diverse nazioni è certamente quello delle figurine della ditta Liebig, destinate a pubblicizzare l'estratto di carne. Le prime serie vennero diffuse attorno al 1870 e la loro pubblicazione e diffusione è continuata fino al 1975, stampate in diverse lingue per i mercati delle diverse nazioni.

Se inizialmente le immagini riprodotte avevano un'attinenza con il prodotto pubblicizzato, ben presto si emanciparono da questo nesso, riproducendo svariate tipologie di immagini. La loro circolazione quindi produsse un vero catalogo dell'immaginario dell'epoca, anche se sempre facente riferimento alle famiglie di ceto sociale borghese, quelle cioè cui venivano indirizzate queste emissioni pubblicitarie.

In relazione alla riflessione che si viene facendo in questa sede, attenta soprattutto a vedere nelle figurine un elemento che agiva sull'immaginario infantile in sinergia-concorrenza con le immagini prodotte dalla scuola, si possono distinguere due periodi. Nel primo, compreso tra ultimo ventennio dell'Ottocento e il primo decennio del Novecento, la dimensione dei consumi che si sviluppò in Italia rimase arretrata rispetto ad altri paesi europei come la Francia e il Belgio; i processi di inclusione dell'infanzia nello spazio del consumo e quindi dei prodotti ad essa riservati sono ancora lenti e le prime esperienze – come i “giornalini” - si rivolgono all'infanzia delle élites e della borghesia. In questo contesto che - come detto - è accentuato a livello nazionale, si determina una produzione di figurine di nicchia che arriva probabilmente dapprima agli adulti e solo indirettamente ai bambini dei ceti più elevati; in questa accezione le figurine assumono la forma del gioco sofisticato, concesso solo ai pargoli delle classi sociali elevate e non divengono concorrenziali come divertimento quotidiano rispetto alle altre forme di gioco popolare.

È a partire dagli anni Venti del Novecento che, in corrispondenza di un'espansione dei consumi relativi all'infanzia popolare, le figurine trovarono una nuova diffusione in numeri crescenti di copie e di raccolte e riuscirono ad arrivare stabilmente anche ai bambini di ceto medio basso, costituendone un prodotto riconosciuto, ambito, desiderato e decisamente più diffuso. Le serie che vennero emesse riguardavano principalmente i campioni del mondo sportivo (calciatori, ciclisti), e i divi del cinema, soggetti adatti ad attirare sia i bambini e le bambine che soprattutto i genitori che rimanevano gli ultimi responsabili degli acquisti. Negli anni trenta la diffusione crebbe ancora di più fino a rappresentare un vero boom in collegamento ai concorsi a premio che promettevano oggetti ambiti in cambio delle collezioni complete delle immagini. Divenne famoso il concorso lanciato dalla Buitoni e dalla Perugina che distribuirono, nel 1936, con i loro prodotti le figurine disegnate da Angelo Bioletto, i personaggi della trasmissione radiofonica *I Tre moschettieri*, che aveva raggiunto un grande successo.¹⁰⁰³ Dopo un calo di diffusione collegato alla Seconda guerra mondiale e alle diminuzioni di consumi ad essa associate, le figurine conobbero un nuovo sviluppo negli anni Cinquanta, questa volta non più tanto associate ai prodotti come veicolo pubblicitario, ma soprattutto come oggetto di consumo esse stesse, vendute nelle edicole con propri album e rivolte direttamente ai bambini e alle bambine.

4.2.3. Le immagini coloniali in Italia

La prima produzione di immagini che si prende in considerazione, la serie *Nell'Africa Orientale* (1906), veicolata dalla Liebig in edizione italiana, è datata al primo decennio del Novecento. non è

1002Ivi, p. 19-20. Vedi anche *Figurine! Pubblicità, arte, collezionismo e industria 1867-1975*, Modena, Edizioni Panini, 1989.

1003Il fatto che fosse in palio anche una automobile Topolino della Fiat in cambio di 150 album completi, e che una figurina – il Feroce Saladino – fosse stata stampata in un numero di copie scarso rispetto alle altre tanto da risultare rarissima, rese popolare la raccolta ed ebbe numerosi imitatori, tanto da indurre il regime ad intervenire l'anno successivo a regolare con una norma i concorsi di questo tipo obbligando a stampare ogni figurina nello stesso numero di copie. È risaputo tra l'altro che il personaggio del Feroce Saladino, divenuto tanto famoso e introvabile – fu associato spontaneamente al “Negus” nemico delle armate fasciste che in quei mesi combattevano in Etiopia e che effettivamente sfuggì loro riparando in Inghilterra.

specificamente riferita alle colonie italiane, ma presenta immagini dei territori dei quali facevano parte anche la colonia Eritrea e la Somalia italiana. Le litografie della ditta Gebrüder Kligenberg presentano un'Africa felice e colorata; gli indigeni, ad esempio nella figurina intitolata *Raccolta di maiz presso i Vanamvesi*, vestono costumi sgargianti o pelli di felini, e, poggiate le lance, mietono pannocchie di granoturco cogliendole da piante altissime, mentre le donne raggruppano il raccolto in grandi otri e i bambini giocano sorridenti tra i resti della mietitura. In *Migrazione dei Masai* si vede un gruppo sorridente di guerrieri, donne e bambini che con i muli carichi di bagagli e le pecore al seguito, si muovono nella savana. In *Mercato di scambi in un villaggio di negri* vediamo sullo sfondo un villaggio di capanne e in primo piano la contrattazione tra i mercanti (uno arabo) e la gente del villaggio, tra animali e bambini in una scena di pacifica rilassatezza. Queste prime diffusioni in Italia non hanno a ché vedere con lo specifico delle colonie italiane ma presentano lo spazio delle colonie africane (ricordiamo che tutti questi popoli – eccetto l'Etiopia – sottostavano a dominio di potenze europee) come un luogo di abbondanza e felicità delle popolazioni locali.¹⁰⁰⁴

Nello stesso anno, 1906, un'altra serie intitolata *In Abissinia* presenta la *Rivista di truppe passata dal Negus Menelik, Menelik ed il suo palazzo in Addis Abeba, Ras Makonnen e il suo Palazzo ad Harrar, e L'imperatrice Taitù col suo seguito*. Le litografie a colori mostrano un'umanità distante dai costumi europei ed accentuano i toni orientaleggianti (la regina è seduta su tappeti e cuscini colorati, rinfrescata da un paggio con un lungo ventaglio, mentre un altro paggio porta un recipiente fumante) ma l'immagine che forniscono è di grande dignità e prestigio. In un'Italia in cui ricorrevano i dieci anni dalla sconfitta di Adua, questa scelta della Liebig non dovette trovare un facile gradimento.¹⁰⁰⁵ Quattro anni dopo esce una serie sulle *Colonie delle potenze europee* in cui compare anche l'Italia, rappresentata da un bersagliere vestito di bianco, un dignitario eritreo, una donna somala, immancabili scudo e lancia, bandiera italiana e vista di “Assab sul Mar Rosso”; tra Italia e altre potenze coloniali non c'è molta differenza, la presenza bianca è sempre rappresentata da un soldato bianco e alla bandiera (eccetto per il Belgio in cui il soldato è africano).¹⁰⁰⁶

Questa rappresentazione dei territori africani tra esotismo e quadretto agreste, diffusa dalla Liebig Italia, caratterizza molta ma non tutta la produzione Liebig, e comunque non quella delle serie di altre ditte. Ad esempio la collezione *Colonie Germaniche* della Liebig diffusa anche in Italia nel 1900 presenta militari e coloni bianchi sia nelle immagini del mercato sia nell'immagine della ferrovia nella Nuova Guinea, gli indigeni non sorridono e danno l'impressione di obbedire, altri sono inquadrati nelle truppe coloniali in Camerun agli ordini dei tedeschi, mentre una figurina è dedicata ad esaltare la potenza ed il nome di cinque incrociatori teutonici.

Le figurine della Cibils della serie intitolata *Aux pays noirs* mostrano un missionario in azione con bambini indigeni e due agguati: quello contro l'inglese Gordon detto Gordon Pacha e un attacco di indigeni con lance e scudi ad una spedizione in cui bianchi e indigeni rispondono con fucili mostrando la sproporzione di potenza nelle armi. Le figurine del Cacao Suchard del 1911-14 della serie *Le colonie francesi* scelgono invece di rappresentare ogni possedimento con popolazioni indigene e una carta geografica,

Passando agli anni Venti possiamo operare un confronto significativo; una serie riferita all'Africa Orientale, sempre della Liebig, e datata 1922-1923 mostra un altro immaginario. Qui spariscono del tutto i sorrisi di idillio campestre e le popolazioni locali vengono riprese al lavoro in modo decisamente più prosaico: raccolgono cotone in un campo mentre sullo sfondo si intravede una fattoria dagli edifici simili a quelli europei; sono intenti a disboscare il tracciato di una futura linea ferroviaria, o, infine, contrattano con un coloniale europeo un “arruolamento [...] come agricoltori” nello scenario fortemente operoso e moderno di un porto. Insomma: finito l'idillio, la colonia viene presentata – in queste immagini prodotte all'estero – come un luogo ove gli indigeni vengono messi

1004Iliaria Pulini Battistini, *People: il catalogo degli umani tra '800 e '900* - Modena, F. C. Panini, [2009] (Catalogo della Mostra tenuta a Modena nel 2009), p. 90.

1005Ivi, pp. 232-233.

1006Ivi, pp. 230-231.

al lavoro al servizio del bianchi.¹⁰⁰⁷

Ma il vero cambiamento avviene durante gli anni Trenta in occasione dell'invasione dell'Etiopia. Qui la produzione non è più stentata e legata alle scelte estere di una produzione internazionale, bensì le proposte fioccano legandosi a numerosi prodotti, anche di scarso valore, per effetto di un abbassamento dei costi delle immagini colorate (effetto comune anche ai quaderni) e di una crescita della concorrenza pubblicitaria. L'esaltazione nazionalistica e il conflitto che attraverso le sanzioni venne combattuto a livello di consumi quotidiani della popolazione costituirono infine gli altri elementi non secondari utili a comprendere questa proliferazione di immagini sulla guerra coloniale dell'Italia fascista.¹⁰⁰⁸ In una verifica di alcuni anni fa effettuata nei fondi del museo della figurina di Modena erano state identificate ben nove serie di immagini riferite a quel tema e a quel periodo,¹⁰⁰⁹ ma molto probabilmente altre sono andate perse e alcune hanno avuto più stampe e circolazioni in relazione ai diversi prodotti che ne acquistavano i diritti come materiali pubblicitari.¹⁰¹⁰ Così accadde alle immagini della serie *Abissinia* di 95 figurine che è citata da alcuni come gadget dell'additivo Texas della Canobbio,¹⁰¹¹ ma che dovette avere altre circolazioni che ne cambiarono il numero e l'ordine di uscita se ne ritroviamo le stesse immagini con diversa numerazione in altre raccolte.¹⁰¹²

Di questa varietà fanno parte immagini disegnate a colori, fotografie colorate e personaggi di avventure tratti dai giornalini (questi ultimi si trovano a vivere didascaliche avventure di conquista e di illustrazione della favola dell'impero suddivise in tante vignette da raccogliere e da collezionare).

La serie *Abissinia* ad esempio è composta di una prima parte che illustra la vita quotidiana di quel popolo (in questa numerazione, dall'inizio fino al 27); la seconda parte (fino al n. 55) illustra le fasi della conquista italiana alternando le città conquistate ad immagini più generali sulle truppe e sui modi di combattere dei due eserciti; segue una rassegna a figura intera dei condottieri nemici (fino al n. 67); quindi riprende l'ultima parte della conquista (fino al n. 87) e si conclude con il ritratto a mezzo busto dei condottieri italiani.

La società etiopica descritta dalle immagini emerge come primitiva e sopraffattoria verso i più deboli; la figurina numero uno, che apre la raccolta, è intitolata "briganti abissini" e riproduce un nero muscoloso vestito di un perizoma e con un fucile in mano che trascina via un bambino nudo; questa descrizione della società nemica come caratterizzata dalla sopraffazione e dalla violenza ritorna in "razziatori abissini", "schiavi alla catena", "un predone dankalo", "schiava che macina la dura" e "la tratta degli schiavi", altre figurine in cui viene presentata una società in cui pochi prevaricatori

1007Ivi, p. 91.

1008È interessante notare che in Germania, paese che aveva perduto le sue colonie africane come esito dei trattati al termine della Prima Guerra Mondiale, nel 1936 venne pubblicata una raccolta di 270 *kromos* disegnate e colorate, dedicata a questo impero perduto, intitolata *Deutsche kolonien*, sicuramente come effetto del revanscismo crescente in politica estera e delle ambizioni militari espansioniste che non ebbero il tempo, fortunatamente, di trovare anche questo campo di realizzazione.

1009Vedi *L'Africa in giardino*, cit., p. 47 e 54-55.

1010Ecco l'elenco delle serie di cui si è appurata l'esistenza: [1912?] Figurine propagandistiche (senza album) emesse dalla Ditta Cioccolato-Cacao Costanzo Decri, di Genova, in occasione del conflitto libico nel 1911-12; anni '30: *Le nostre colonie in Africa Orientale*, Cioccolato "La Filarete", Milano; anni '30: *Viaggetto in A.O.*, con album, Ditta R. Seveso e Co., Milano; [1935?]: Album Zàini. *Foto A.O. Italiana – Cine – Sport. Per la raccolta di fotografie di grande attualità dell'Abissinia, dei campioni di tutti gli sport e degli astri dello schermo*, omaggio della ditta Zàini, Cioccolato, cacao, caramelle, confetti, Milano; 1936: *L'Italia e il suo Impero Coloniale*, fasc. I, raccolta scolastica della ditta ing. Gustavo Dufour e figli produttore delle caramelle "San Giacomo", Cornigliano (Genova), a cura del Prof. Giovanni De Agostini, 1936; [1936-1937 circa]: *Abissinia* (I e II serie), La Felsinea, Bologna, (la pasticca Marte); [1936?]: *Raccolta di fotografie Africa Orientale Italiana*. Omaggio alimenti Dahò, Milano. [fino IV serie]; 1937: *Folclore Etiopico*, 50 figurine, Editore Guglielmo e Cademartoli; anni '30: *Abissinia*, figurine Saiwa.

1011Abissinia, ditta Canobbio di Milano, produttrice di un additivo per alimenti chiamato "Texas", 95 figurine, [1936]; sito <http://www.cartesio-episteme.net> [ultimo controllo agosto 2013].

1012Ad esempio al Museo della Figurina l'immagine "Briganti abissini" che era n. 1 compare con il n. 52 serie III; cfr *L'Africa in giardino*, cit., fig. 91b, p. 47.

derubano e saccheggiano il resto della popolazione che quindi attende dei liberatori. Il secondo tratto caratteristico è la superstizione: “danza magica”, “stregone che invoca gli spiriti” e “stregone” sono le immagini che descrivono le credenze locali viste come sciocchi pregiudizi di una società agli antipodi della razionalità europea. In collegamento con questa dimensione delle credenze, il sistema della giustizia viene descritto come barbaro e quindi profondamente ingiusto ed inumano: “tribunale all'aperto” e “giustizia abissina (torcia umana)” sono le due immagini che rendono tangibile questo aspetto; la giustizia amministrata senza disporre delle mura di tribunali sottolinea l'idea che i giudici etiopi non abbiano strutture cui poggiarsi; la torcia umana sembra essere invece il fuoco appiccato sulla schiena del responsabile di un delitto. Insieme tutte queste immagini (12) sono oltre un terzo di quelle che descrivono la società etiopica (27) e funzionano quindi come garanzia che lo sguardo dei bambini italiani abbia bene presente le premesse che richiedono l'intervento fascista per portare 'libertà e giustizia'.

Accanto a queste, le altre figurine della sezione mostrano gli aspetti di vita quotidiana mescolando elementi di normalità ad altri che sottolineano la diversità e il fascino esotico delle popolazioni. Così “caccia con la cerbottana”, “pesca con la fiocina”, “arcere [sic] abissino”, “caccia al cocodrillo” mostrano aspetti della vita avventurosa presenti nei desideri degli allievi maschi mentre le “parrucchiere galla” che sistemano i capelli all'aperto davanti ad un tucul o le “massaie al fiume” che raccolgono l'acqua suscitano forse contemporaneamente sia la sensazione della primitività di vita di queste popolazioni, sia un richiamo e quasi una matrice per le bambine rispetto ai giochi di ruolo da cortile consueti nell'età delle scuole elementari. Altre immagini completano il quadro sociologico sintetico che viene fornito al bambino collezionista: “una via di Addis Abeba”, “un corriere postale” seduto a fianco ad alcuni sacchi e lettere, alcuni accenni ad un'economia agricola: “la raccolta del caffè”, “mercato galla”; alcuni accenni alle classi sociali e agli aspetti militari: “nobile abissino”, “preti copti”, Hailè Sellassie [sic], “capocaccia dell'imperatore”, “vedetta abissina”, “un dancalo” in assetto da guerra.

La sezione successiva, che ha per oggetto la cronaca della conquista, rispetta le tappe fondamentali della narrazione pubblica della guerra; non troviamo invece il fronte interno (sanzioni, dono della fede), né i discorsi del 5 e del 9 maggio, né infine la presenza di Mussolini. Si tratta quindi di una narrazione bellica, centrata sulle battaglie e sugli aspetti militari (semplificati per una comunicazione rivolta ai bambini) caricando ove possibile di epicità, di rilievi sugli armamenti e sui contendenti gli episodi dipinti. L'aspetto più evidente è la fortissima sottolineatura della potenza tecnologica italiana; si tratta di aerei (“Aeroplani da bombardamento distruggono un accamp. Abissino”, “Carovana nemica distrutta dai nostri aeroplani da bombardamento”, “Aeroplani che bombardano truppe nemiche in fuga”, “Lago Ascianghi, batterie della Guardia Imperiale distrutti dagli aeroplani”, “Harrar: i nostri aeroplani distruggono depositi militari”, “Rifornimenti aerei a nostre colonne avanzate”); carri armati (“Carri armati, il terrore degli abissini”, “Carri armati nell'avanzata del Tambien”, “Carri armati nella battaglia di Dolo”, “Il guado coi carri armati sul fiume Giuba”,); ma anche mitragliatrici: (“Lago Ascianghi: orde nemiche falciate dalle mitragliatrici”) autocarri (“Addis Abeba: 3000 autocarri con nostre truppe verso la capitale”) e apparecchi radio (“Radio da campo: collegamento tra le truppe operanti”). Non mancano le imprese umane della guerra vecchio stile, come “Assalto alla baionetta” e “Alpini e Camice Nere scalano l'Amba Uork”, ma la proporzione è chiara, la vittoria viene presentata come effetto di una tecnologia superiore schiacciante.

Le truppe coloniali sono sempre disegnate in prima linea nei combattimenti e in seconda linea negli ingressi trionfali nelle città, assurgendo in due occasioni anche a protagonisti della figurina: “I nostri dubat trincerati oltre Neghelli” e “Ascari al contrattacco”. I nemici combattono con fucili e mitragliatrici (mentre in molte altre rappresentazioni compaiono ancora con scudi e lance) e parte in divise di tipo europeo, parte in abito locali; assurgono a protagonisti solo in accezione di sconfitti: “Soldati abissini che si arrendono”, “Giuramento di fedeltà all'Italia di un Capo abissino”.

La Supergara Santagostino è una raccolta di 50 figurine abbinata ad una specie di gioco dell'oca dedicato alla Guerra d'Etiopia nel 1937 dalla ditta milanese di calze.¹⁰¹³ Protagonisti sono due bambini, Scalfarotto e Niguardina (e il fido cagnolino Bobù), già personaggi rappresentativi della ditta nelle campagne promozionali degli anni precedenti e ora piccoli eroi del racconto *Cuore e fuoco* di Lucilla Antonelli dedicato alla guerra d'Etiopia. Il gioco coordinato tra quelli che oggi si chiamerebbero testimonial di un prodotto commerciale, un romanzo per ragazzi e una collezione di figurine con raccolta premi mostra bene come l'universo della comunicazione avesse raggiunto un notevole sviluppo anche in quel mercato che si rivolgeva agli adulti con figli. Tali erano le calze Santagostino (“calze legionario”, le “supercalze” e i “supercalzini”, “peduli, magliotti”) che assicuravano “una figurina per prodotto”, ma che agivano in sinergia con altri articoli rivolti più o meno alla stessa tipologia di acquirente: “Nei pacchetti dell'eccellente biscotto 'Salubrino' Lazzaroni; nelle tavolette di cioccolato 'Super-vetta', Suchard; negli astucci di pastelli 'Giotto' verniciati, e nelle 'scatole di Acquarelli in tubetti' della fabbrica 'Fila’”.¹⁰¹⁴

I due protagonisti rispettano a pieno i ruoli di genere che vigono nell'universo fascista: il primo combattente intrepido che oltrepassa i limiti della propria età, la seconda infermiera premurosa; tra le figurine (50) della raccolta si trovano infatti 4 immagini dedicate al bambino (“Scalfarotto Camicia nera”, “Atto di valore di Scalfarotto”, “Scalfarotto ferito” e “Scalfarotto decorato”), mentre “Niguardina crocerossina” è l'unica dedicata alla bambina. Anche qui come nella raccolta *Abissinia* il filo conduttore è la campagna d'Etiopia, in questo caso comprendente anche il fronte interno (figurina 10: *Sanzioni*; figurina 11: *Giornata della fede*; figurina 50: *5 Maggio XIV*). Lungo il percorso di avvicinamento ad Addis Abeba si alternano le immagini disegnate a colori delle battaglie e delle conquiste del presente 'glorioso' con quelle che guardano indietro, costruendo un percorso unitario con il passato precoloniale di esploratori e missionari e il passato coloniale prefascista (solo accennato per non urtare sensibilità e scelte del regime). Tra i 'precursori' meritano una figurina Giuseppe Maria Giulietti, Pietro Antonelli (segnalato come promotore del trattato di Ucciali), Vittorio Bottego, il cardinale Guglielmo Massaia, padre Sapeto “missionario”, Raimondo Franchetti, Luigi Razza, e infine un tributo indiretto alla famiglia reale con il villaggio Duca degli Abruzzi. In questa raccolta l'enfasi tecnologica è presente ma più contenuta (tra l'altro, più carri armati che aerei) con punte di fascino quasi surreale come la figurina “Rifornimento aereo” che riproduce un lancio con paracadute di mucche vive. Quasi inesistenti le immagini dei combattenti nemici, sempre lontani sullo sfondo, mentre vengono dedicate figurine ai militari africani agli ordini degli italiani: “Ascaro” (n.13), “Dubat” (n.37), “Soldato delle bande armate”(n.38), “Spais” (n.40).

Un terzo gruppo è composto dalle serie stampate dalla Liebig Italia, per la prima volta con testi non traslati da serie già pronte e circolate all'estero bensì preparati esplicitamente per l'Italia imperiale.¹⁰¹⁵ I titoli delle prime due serie sono descrittivi di 12 paesaggi inclusi nel territorio dell'impero: *Il mercato di Addis Abeba*; *Gondar*; *Valle di Senafè*; *Il lago Tana*; *Axum: rovine di una Basilica Cristiana del II secolo*; *Reggia del Negus Giovanni a Macallè*; *Festa del Mascal*; *Scenetta di villaggio*; *Fantasie funebri di donne abissine*; *Processione copta*; *Mercato etiopico*; *Axum – La Chiesa Hedar Sion*. Le immagini sembra mantengano lo stile compassato e distaccato della serie Liebig cui si è accennato in precedenza: nei quadri non viene inserito un solo italiano, tanto meno riconoscibile come fascista, mentre i paesaggi sono popolati da genti indigene e nessun accenno emerge riferito alla recente conquista che potrebbe benissimo non essere avvenuta. Alcune matrici dei disegni – segnala Mignemi – sono fotografie recenti o anche immagini risalenti alla fine

1013Nel 1933 era stato proposto un *Giro d'Italia* per scoprire le diverse città.

1014*Supergara Santagostino*, Pieghevole pubblicitario, Niguarda, Milano, 1937.

1015Cfr. A. Mignemi, *Immagine coordinata per un impero*, cit., in particolare *Il feroce Saladino. Politica, consenso e sistema della pubblicità*, pp. 135-142. Le quattro serie sono riprodotte nelle p. 146-149, mentre una selezione dei testi di accompagnamento a p. 141. Cfr anche *Catalogo illustrato specializzato delle figurine e menu Liebig 1989*, 10 ed., Milano, Sanguinetti, 1989.

dell'Ottocento, pubblicate tra il 1935 e il 1936 sull' *Illustrazione italiana*.¹⁰¹⁶ Nelle didascalie invece vediamo un netto tributo ad una visione eurocentrica e razzista che, se in parte rimanda ad un comune sentire europeo, nelle frasi finali mostra chiari riferimenti ai compiti futuri della civiltà italiana con la tipica aggettivazione sopra le righe e accenni alla conquista fascista.

Ecco alcuni passi della figurina 1: “Il mercato di Addis Abeba”, in cui la descrizione del mercato e il giudizio sulla carattere primitivo delle popolazioni si intrecciano fino all' accenno finale ai compiti della nazione civilizzatrice, tributo editoriale alla recente conquista:

“Per le popolazioni primitive ancor più che per le nazioni economia progredita, il mercato è il luogo dove si effettuano le compre-vendite e dove, soprattutto, col pretesto mercantile si fa un enorme scambio di chiacchiere, notizie, pettegolezzi, maldicenze, in un pittoresco bailamme di uomini, bestie, cose, cenci. [...] Tutto vi si vende [...] Tutto è materia di mercato perché anche l' oggetto più impensato può essere utile a chi vive ai margini della civiltà. Anche in questo settore la civiltà italiana avrà molto da fare”¹⁰¹⁷

Questa bipartizione delle didascalie emerge ancora di più nella figura 2 su Gondar in cui le prime nove righe sono dedicate a raccontare la storia del glorioso passato della città e della successiva decadenza, mentre le ultime tre righe cambiano ritmo e tono affrontando l' epopea fascista:

“Da Gondar è partita l' autocolonna comandata da S.E. Starace che conquistò, con leggendaria marcia, tutta la regione del lago Tana, ricca di acque e di lussureggiante vegetazione. L' occupazione italiana saprà ridare anche a Gondar una nuova vita e un lustro maggiore”.¹⁰¹⁸

Passando alla terza serie, dedicata agli aspetti dell' economia dei territori dell' impero (allora si sarebbe detto “avvaloramento”), nei disegni compaiono anche i colonizzatori italiani. Le immagini non accennano all' identità fascista dell' impero, i colonizzatori sono ritratti con il casco coloniale e la divisa bianca o cachi, oppure a petto nudo nei lavori stradali (al lavoro manuale a fianco di indigeni, non comune nell' iconografia dell' epoca che tendeva a separare le immagini di lavoratori bianchi e neri). I titoli sono: *Le grandi mandrie bovine*; *Il raccolto del caffè*; *Le immense greggi di ovini*; *Strade romane*; *Coltivazione del cotone*; *Il treno per Addis Abeba*. In questi casi i temi sollecitano una scrittura che propaganda il ruolo del fascismo, come ad esempio nell' immagine sulla rete stradale:

“Il territorio dell' Africa Orientale, per la sua immensa estensione, per l' ostile natura del terreno e del clima, per l' abulia e l' incapacità degli organi statali dell' ex impero negussita, era assai povero di strade. Ma con la conquista italiana, con l' avanzare degli eserciti vittoriosi, si sono andate snodando con miracolosa celerità, numerose reti stradali, quasi tutte camionabili, costruite con inimitabile sapienza e con metodo genuinamente romano dai nostri soldati e dai nostri meravigliosi operai che li seguivano nell' avanzata. Ora la costruzione delle strade destinate a collegare i maggiori centri e a rendere agevole la vita delle città, è in pieno fervore. Come l' importantissimo compito sarà assolto, è facilmente prevedibile da chi ricordi che nella Somalia Italiana, dalla Marcia su Roma ad oggi sono stati costruiti circa 10.000 chilometri di strade, di cui più di 3.000 sono percorsi da linee automobilistiche perfettamente organizzate”.¹⁰¹⁹

L' ultima serie, *Flora e fauna*, propone l' immagine prosaica di una natura africana priva di accenti misteriosi o feroci. In ogni figurina compaiono un albero e un animale in un riquadro, accanto alle piante riprodotte in lontananza è sempre presente un piccolo gruppo di indigeni a formare un diorama antropico e non selvatico (sullo sfondo anche coltivazioni o insediamenti). Solo gli animali, selvatici per definizione, richiamano l' immaginario esotico ed avventuroso, ma in una cornice completamente “domesticata”.

Infine è utile aprire una piccola finestra su come potessero essere utilizzate, in quegli anni, le

1016A. Mignemi, *Immagine coordinata per un impero*, cit., p. 141.

1017Impero Italiano (A.O.I.), 1. *Il mercato di Addis Abeba*, Compagnia italiana Liebig S.A. Milano, [1937].

1018Impero Italiano (A.O.I.), 2. *Gondar*, Compagnia italiana Liebig S.A. Milano, [1937].

1019*Strade romane*, cit. da A. Mignemi, *Immagine coordinata per un impero*, cit., p. 141.

numerose immagini che in diverse tonalità illustravano l'impero ai bambini e alle bambine italiane. Esemplare in questo senso è il quaderno conservato al Museo della Figurina di Modena e siglato con il nome di Aurelio Valletta.¹⁰²⁰ In questo quaderno scolastico un ragazzo degli anni Trenta crea il suo album personale a partire dalla ricchissima ed inedita produzione e diffusione che accompagna la guerra di conquista dell'Etiopia. Il possessore del quaderno incolla così sulle pagine, sotto il titolo manoscritto "L'Abissinia", le figurine raccolte che all'epoca venivano distribuite con i prodotti scolastici dalla ditta Presbitero o distribuite dagli stessi cartolai agli acquirenti di materiale scolastico come matite, quaderni, pennini... Le serie non sono complete e sono diverse, frutto di una raccolta sistematica ma limitata a ciò che riusciva probabilmente a raggiungere. I temi delle serie sono dapprima collegati direttamente alla conquista, poi ai costumi delle popolazioni dell'Africa Orientale; quindi subentra una serie dedicata alle battaglie della I Guerra mondiale. Infine, probabilmente per effetto della diminuita produzione di serie conseguente alla nuova situazione economica sopraggiunta con l'entrata dell'Italia nella Seconda guerra mondiale, il quaderno prosegue con immagini di guerra del conflitto in corso ritagliate da giornali e riviste, intervallate da fasi di Mussolini così come accadeva nei libri di testo, nei diari e nella stessa vita pubblica nazionale di quegli anni. In pratica in quel contesto caratterizzato dalla diminuita disponibilità di figurine, il quaderno tornava ad essere un prodotto di raccolta e riorganizzazione di immagini ritagliate tra quelle disponibili e gestite direttamente dal ragazzo. Il percorso storico dalle immagini occasionali a quelle codificate e numerate veniva seguito al contrario per effetto delle carenze del periodo bellico. Questo esempio mostra quindi una delle fenomenologie possibili di questi cartoncini colorati, raccolti ed ordinati in un proprio raccoglitore dell'immaginario dell'epoca.

4.2.4. *Le immagini delle razze*

Se le figurine relative alle colonie ebbero una vita intensa ma breve, sostanzialmente concentrata negli anni Trenta, altri temi connessi all'immagine dell'Africa ebbero una storia temporalmente più estesa, sopravvivendo alla perdita dei possedimenti coloniali poiché in parte autonoma da essi. Si tratta delle figurine che raffiguravano le "razze" e i popoli della terra nelle loro differenze somatiche, di costume, di abbigliamento.

Nei capitoli precedenti si è mostrato come nell'Ottocento fosse stata codificata e si fosse radicata nell'ambito dello sviluppo della scienza antropologica la rappresentazione delle "razze umane" in "tipi" abbastanza schematici, in classificazioni variabili da tre a decine di gruppi distinti e riconoscibili in base ai dati somatici. Si è visto come queste rappresentazioni fossero poi uscite dai testi specialistici degli antropologi per egemonizzare le modalità di rappresentazione anche nell'ambito della letteratura di viaggi e della divulgazione antropologica comparando in resoconti di viaggiatori ed esploratori, nei manuali di geografia, fino ad arrivare sulle copertine dei quaderni scolastici. Questo sguardo razzizzante sull'alterità ebbe un discreto sviluppo anche nelle serie e raccolte di figurine, sia in quelle a cavallo tra Otto e Novecento, sia nelle nuove versioni affermatesi negli anni attorno alla seconda guerra mondiale.

Si prendono ora in considerazione alcuni esempi significativi, a partire dalla collezione *Les merveilles du monde* edita dalle aziende produttrici di cioccolato Nestlé, Peter, Cailler, Kohler nel 1929.¹⁰²¹ Si tratta di una raccolta che segue il successo di una prima versione apparsa a partire dal 1920, comprendente anch'essa immagini inserite negli imballaggi delle cioccolate delle suddette marche. La prima edizione aveva dato luogo ad un album di 1440 "timbres" colorati organizzati in 120 serie di 12 *timbres* ciascuna. L'insieme componeva una enciclopedia del sapere elementare scientifico e geografico organizzato in modalità classificatorie:

1020 *Raccolta di figurine e immagini su quaderno, di Aurelio Valletta*, [fine anni Trenta, inizio anni Quaranta], Museo della figurina di Modena; due pagine sono riprodotte su *L'Africa in giardino*, cit., p. 47.

1021 *Les merveilles du monde*, La-Tour-de-Peilz (Suisse), Nestlé, Peter, Cailler, Kohler, 1929, vol. I.

“D'innombrables bêtes y figurent, de tous les genres et espèces du règne animal, jusqu'aux escargots et aux coquillages, et de même une foison de plantes de toutes les sortes. On y voit aussi, richement imagée, toute l'histoire de la civilisation, costumes, modes, coutumes, jeux et procédés du travail. On n'a pas négligé non plus l'étude des pays et des peuples, et il va de soi que la technique y a une place conforme à son importance”.¹⁰²²

E la descrizione delle serie continua con gli edifici più belli del mondo, gli inventori, le fontane, l'evoluzione dei mezzi di trasporto e delle case, i pericoli della strada, gli sports. Nel compilare questa enciclopedia per immagini gli autori avevano ben presente il suo possibile uso scolastico, tanto da dichiarare che l'unico rimpianto rispetto a questa prima edizione era proprio l'assenza di qualche breve spiegazione associata alle immagini in aggiunta ai titoli; con i brevi testi infatti l'album “d'un simple livre d'images, deviendrait un outil de première valeur pour l'étude et pour l'enseignement, une aide très efficace dans le travail personne, et même à l'école, où presque aucun livre ne recourt à l'image en couleur, si utile pourtant, et que rien ne saurait véritablement remplacer”.¹⁰²³ Così questa seconda edizione esce affiancando ogni serie con una pagina di introduzione affidata a scrittori “capables d'exposer leur sujet complètement en quelques lignes, d'une façon captivant et accessible aux plus jeunes lecteurs”.

La nuova edizione, centrata soprattutto sulla natura e sulla tecnica, esce in 300 immagini (25 serie). La serie “Des races humaines” è curata dal biologo svizzero Adolf Koelsch;¹⁰²⁴ nel testo di accompagnamento presenta la classificazione in cinque razze sulla base del colore della pelle (bianca, nera, gialla, bruna e rossa) come sorpassata perché contraddittoria e spiega che attualmente si tende a raggruppare l'umanità a partire dai “données biologiques, à établir une division correspondant le mieux possible à la parenté de sang naturelle des peuples” per ricostruire un verosimile albero genealogico. Ammette però quanto il percorso sia lungo, tanto che ancora non si può affermare con certezza se le diverse “razze” derivino da una “racine unique” o se la loro multiformità sia dovuta a “plusieurs formes primitives indépendants”.

Koelsch sottolinea che l'ambiente ebbe una profonda influenza nel produrre i caratteri propri delle diverse “razze” e indica come classificazione più scientificamente fondata “au double point de vue psychique et physique” quella in sette “razze umane principali”: “1° la race caucasoméditerranéenne; - 2° la race africaino-négritique; - 3° la race asiatico-mongolienne; - 4° la race américaino-indienne; - 5° la race malayo-polynésienne; - 6° la race australo-mélanésienne; - 7° la race des papous de la Nouvelle-Guinée et de la Nouvelle-Calédonie”, a loro volta suddivise in numerose “races secondaires” (cita Deniker che ne conta 29 e Keane che ne presenta 67).

Per argomentare didatticamente sceglie la metafora dei fiori nel prato: “il rassemble à une prairie émaillée de violettes, de trèfle, de primevères, etc. Chaque espèces a ses caractères propres, mais est intimement liée aux autres races”. Per il confronto invece propone la descrizione somatica della “Jeune femme du Nord” dell'immagine n. 1 (“avec ses cheveux d'un blond très chair, sa figure ovale, ses yeux bleus, sa peau blanche et sa haute taille”) e quella del rappresentante della “razza” “Tasmanienne” della figura 8 (dont la tête ronde, couverte de cheveux crépus, nous montre un nez retroussé dominant une large bouche, à la lèvre inférieure si saillante”); nel confronto di affiancano impliciti elementi gerarchizzanti: la 'naturalità' degli attributi della donna bianca è presentata come autoevidente, mentre ogni attributo dell'uomo della Melanesia viene descritto dettagliatamente sottolineando lo scostamento di dettagli dalla presunta 'norma naturale': “si saillante”. La distanza viene sottolineata anche dalle immagini, con le spalle a tre quarti e gli elementi culturali del cerchietto per i capelli e del vestito per l'europea, frontale e senza vestiti per il melanesiano.

Questa gerarchizzazione presente nell'introduzione non appare quindi calcata esplicitamente dalle parole del biologo, quanto piuttosto ampiamente sottintesa alle sue parole e alle immagini. Emerge invece con forza nelle ultime parole della pagina, che seguono l'elenco delle dodici immagini di “razze” riprodotte dalle figurine: “Quelques-uns de ces types inspirent peu de confiance, mais cela

¹⁰²²Les merveilles du monde, cit., Avant-propos.

¹⁰²³Ibidem.

¹⁰²⁴Les merveilles du monde, cit., Des races humaines.

est compensé par l'air intelligent et la grâce des autres types”.

Le immagini quindi sono portatrici di elementi gerarchizzanti (il tipo dinarico indossa camicia, giacca e papillon, l'abitante della Nuova Guinea è riprodotto con un osso o un rametto nel naso) ma, come abbiamo già visto, essi sono tali in relazione alla potenza conformista esercitata sui costumi europei che funziona da base della gerarchizzazione diffusa in tutti gli elementi culturali della società del tempo. All'estensore dell'introduzione non è necessario esplicitare la gerarchia, può benissimo solo alluderla, o accennarla con un avverbio, poiché opera in un contesto che considera tutto ciò come scontato e che ha costruito le sue stesse categorie cognitive su questi elementi 'biancoentrici' ed eurocentrici. Il vero lavoro interpretativo invece precede la stesura dell'introduzione e la scelta delle immagini, è attivo e diffuso nella società dell'epoca, i cui attori sono pronti a leggere in queste descrizioni ed immagini la norma e l'aberrazione, il superiore e l'inferiore.

Passando al secondo dopoguerra analizziamo un'altra collezione particolarmente interessante, stampata sia in Spagna (1955)¹⁰²⁵ che in Italia (nel 1956),¹⁰²⁶ quindi in un periodo che vedeva ormai in Italia un mercato di figurine e album in grande crescita.¹⁰²⁷ Nella versione italiana questa raccolta comprendeva 288 figurine a colori. La maggior parte delle immagini ritraeva il viso e il busto di esseri umani descritti come appartenenti a tutte le “razze” e i popoli del mondo, con una particolare attenzione alle popolazioni più strane e dai costumi inusuali o barbari, ma con un significativo interesse anche alle popolazioni europee e alle presunte differenze somatiche e di costume all'interno del popolo italiano. Altre figurine compongono carte geografiche tematiche dei continenti presentati, altre ancora raggruppate a due o a tre per volta, compongono scene di vita delle popolazioni.

Ciò che colpisce prima di tutto in questa raccolta è la funzionalità della categoria “razza umana” ancora nel 1956 a comprendere in un crogiolo caotico ma coerente sia differenze “razziali” ereditate dalla tradizione antropologica razzista, sia differenze culturali e di costumi e abbigliamenti che fondavano le identità campanilistiche, sia infine le curiosità morbose indirizzate verso le popolazioni poco conosciute, un tempo sfiorate dalle esplorazioni, poi ignorate, schiacciate o modificate dalla presenza coloniale. Questi tre aspetti nella semplificazione para-scolastica di queste raccolte convivono tranquillamente, inquadrate nella classificazione per continenti che ne organizza la ricezione nell'album.

Passando ora a scorrere l'insieme dei testi di introduzione e di accompagnamento per ogni figurina (ogni immagine circa 160 battute) si nota la pesante presenza dei canoni dell'antropologia fisica con orientamento razzista e la ricerca di aspetti bizzarri, grotteschi o morbosi da sottolineare.

Nell'introduzione italiana ad esempio, dopo aver fatto cenno all'unità della famiglia umana, si passa a descrivere “una delle razze più rare”: i Phi Tong Luang.

“Questi uomini sono di un infantilismo estremo e non hanno affinità alcuna con altre razze conosciute. La pelle dei Phi Tong Luang è gialla, gli occhi grandi, i capelli neri, leggermente ondulati. Il loro linguaggio è originale ma spesso si esprime con un mugugno emesso in varie tonalità e accompagnato da gesti. Non hanno segnali. Non hanno segni di saluto. Sono instancabilmente nomadi e vivono senza costruirsi nemmeno una capanna. Dotati di poca fantasia, sono incapaci di pensare al di là delle loro immediate necessità e nessuna importanza ha per essi l'intelligenza. Ha molta importanza, invece, la capacità di trovare le radici commestibili, cibo di cui esclusivamente si nutrono.

1025 *Razas humanas*, ed. Bruguera, 1955. In questo articolo alcune informazioni in occasione di una ristampa del 2011, con un'intervista al disegnatore Miguel Conde: www.rtve.es/noticias/20110310/ediciones-reedita-albumes-cromos-bruguera-anos-50-espejo-historia/415602.shtml [consultato luglio 2013].

1026 *Razze umane*, editoriale Lampo, Milano, 1956 (Collezioni Lampo, a. IV, n. 2).

1027 In questa fase le figurine non erano più legate alla vendita dei generi di consumo ma, divenute esse stesse genere di consumo, venivano vendute autonomamente in bustine per comporre collezioni su album; vedi Paola Basile, Maria Giovanna Battistini (a cura di), *Figurine di Sapere. Album didattici ed enciclopedici degli anni cinquanta e sessanta*, Modena, Museo della figurina, 2007 (testo di Roberto Farnè).

Questi superstiti di un'era preistorica vivono così, randagi nella giungla, in perpetuo terrore delle belve e degli uomini, che essi credono spiriti cattivi dal momento che danno loro la caccia. Come questo popolo abbia potuto sopravvivere fino ai nostri giorni resterà sempre un mistero, uno di quei segreti tuttora custoditi dalla giungla così infinita e così impenetrabile”.¹⁰²⁸

“Infantilismo”, “poca fantasia”, “incapaci di pensare al di là delle loro immediate necessità”, la descrizione mostra un popolo prossimo al regno animale (ma sempre riconoscibile dai tratti somatici) che, pur dotato di un linguaggio, si esprime mugugnando. Questa sottolineatura delle “anomalie” di questo popolo rimanda ai misteri della giungla, “infinita e impenetrabile”, che promette curiosità morbose e paure eccitanti ai giovani collezionisti di questa raccolta.

Nell'introduzione alla carta del continente europeo la descrizione inizia dai dati somatici e dagli elementi classificatori dell'antropologia fisica, precisando attraverso di essi le differenze tra le tre “razze” presenti nel continente: “mediterranea”, dai “corpi gracili ed armoniosi, media statura, colore bianco abbronzato della pelle, capelli ed occhi scuri, viso rotondo”; “alpina”, dai “corpi piuttosto tarchiati, media statura, pelle bianco-lattea, capelli ed occhi scuri, viso tondeggiantissimo”; infine “nordica”, caratterizzata dai “corpi massicci e statura alta, pelle bianco-rosea, capelli biondi, occhi chiari e viso lungo”.¹⁰²⁹

Nei brani dedicati all'Africa e all'Oceania la descrizione non pone molta attenzione ai caratteri somatici (che sembrano dati per scontati) mentre concentra l'attenzione sui dati generali, culturali e sulle consuetudini di vita, assumendo accenti fortemente giudicanti. Ecco come alcuni aspetti del “carattere” presentati come propri della “razza negra” vengono indicati come causa della scarsa civiltà e primitività della “razza”:

“Non troppo civili, i negri vivono generalmente allo stato primitivo e praticano un grossolano feticismo come religione. Nonostante sia meta da più di un secolo di frequenti esplorazioni, il Continente Nero non è ancora completamente conosciuto. I negri sono generalmente allegri e burloni, ma la indolenza e la superstizione sono causa della loro arretrata civiltà: lo dimostrano le capanne, le vesti spesso ignorate, e le armi primitive tuttora in uso come la zagaglia, l'arco, la lancia, la clava.”¹⁰³⁰

Nella descrizione dell'Oceania invece l'attenzione è proiettata sull'antropofagia sulle pratiche inconsuete, presentate come esempi da galleria degli orrori: “Nella stragrande varietà di questi popoli troviamo genti miti e gaie, oppure feroci antropofagi, insidiosi cacciatori di teste nonché individui di una particolare statuaria bellezza”.¹⁰³¹

Infine, nelle immagini singole si trovano i resti cristallizzati dello sguardo coloniale, riferito anche ai territori italiani (a quell'epoca l'Italia era ancora incaricata in Somalia di un'amministrazione fiduciaria). Ecco la didascalia che accompagna l'immagine della “donna somala”: “Sul lato orientale dell'Abissinia si trova la Somalia il cui popolo è generalmente nomade. Fieri di carattere, sanno però essere fedeli e docili”, e sembra di leggere le descrizioni del corpo militare dei dubat.¹⁰³²

Dell'Etiopia viene sottolineata l'appartenenza alla sfera della “razza negra” e la resistenza alla penetrazione della civiltà: “Donna abissina. Benché predomini la razza bianca, gli indigeni abissini sono negri. Per quanto si cerchi di imporvi l'influenza europea, vigono tuttora curiose abitudini”.¹⁰³³

Di altre parti dei territori del vecchio impero fascista viene ricordata anche la Dancalia, di cui viene sottolineata la primitività: “Fanciulla dancala. Fra l'Abissinia e la Somalia, la Dancalia è un paese tanto arido che i fiumi si asciugano prima di giungere al mare. Gli indigeni sono assai primitivi”.¹⁰³⁴

Infine, per terminare la carrellata delle immagini dedicate alle popolazioni delle ex colonie italiane,

1028 *Razze umane*, cit., introduzione [p. 2].

1029 *Razze umane*, cit., [introduzione all'Europa].

1030 *Razze umane*, cit., [introduzione all'Africa].

1031 *Razze umane*, cit., [introduzione all'Oceania].

1032 *Razze umane*, cit., fig. 130.

1033 *Razze umane*, cit., fig. 129.

1034 *Razze umane*, cit., fig. 132.

la figurina intitolata “Madre cunama” mostra nella didascalia l'eco della pratica del “madamato”, il matrimonio temporaneo per mercede praticato dai coloni italiani con le donne locali: “I 'cunama' sono indigeni dell'Eritrea e la loro razza è semita-camita. Le donne sono ottime madri, anche se il loro matrimonio non ha basi di stabilità”.¹⁰³⁵

Non è solamente in relazione alle donne Cunama che lo sguardo al genere femminile indica aspetti di comportamento che alludono ad una moralità dubbia (anche se non giudicata, come se si trattasse di una forma naturale del loro essere); ad esempio la descrizione delle donne africane nella figurina “Bellezze africane” allude pesantemente ad una disponibilità verso i colonizzatori barattata, in questo caso, con tessuti appariscenti: “Nell'Africa, continente misterioso in cui alcune popolazioni primitive, pressoché selvagge, si lasciano a malapena avvicinare dai bianchi, le donne sono le prime a favorire contatti con la civiltà. Eccone un esempio: queste bellezze negre hanno ceduto al fascino dei tessuti multicolori valendosene per i loro vestiti e cappellini”.¹⁰³⁶

In altre succinte descrizioni emergono gli stereotipi ormai cristallizzati nella cultura europea, ad esempio sulle popolazioni nomadi: “Arabo nomade deserto [...] questi uomini di razza araba vivono in assoluta libertà, costantemente in cerca di avventure. Sono anche audaci predoni”;¹⁰³⁷ “i beduini sono una razza libera. Guerrieri per eccellenza, essi amano la musica e le loro fantasie. Mantengono l'assoluta indipendenza, vivendo nomadi”.¹⁰³⁸ Oppure altre figurine indirizzano l'attenzione sulle consuetudini particolari, sulla superstizione, sulla presunta ferocia:

“Gli indigeni del Congo sono schiavi di spaventose superstizioni. Per impedire agli spiriti maligni di entrare ne corpo attraverso le nari, se le perforano”.¹⁰³⁹

“Nell'Africa Orientale inglese la feroce tribù dei Kukuiu ha dato numerosi aderenti alla setta sanguinaria dei Mau-Mau. Nella giungla hanno i loro rifugi”.¹⁰⁴⁰

“Negro albino. Le caratteristiche della razza negra sono il colore della pelle, degli occhi e dei capelli; ma vi sono rari casi di negri albini, con i capelli quasi bianchi”.¹⁰⁴¹

1035 *Razze umane*, cit., fig. 136.

1036 *Razze umane*, cit., fig. 161-162.

1037 *Razze umane*, cit., fig. 133.

1038 *Razze umane*, cit., fig. 126.

1039 *Razze umane*, cit., fig. 166.

1040 *Razze umane*, cit., fig. 143.

1041 *Razze umane*, cit., fig. 137.

5. Sondaggi sulla ricezione

5.1. “L'impresa africana nel cuore dei bimbi d'Italia”: le letterine a “L'Azione coloniale” nella primavera del 1935

Il giornale “L'Azione coloniale” fondato nel 1931 e diretto da Marco Pomilio, mirava come si è scritto a divenire un punto di riferimento per le scuole riguardo al tema coloniale. L'impegno nell'organizzazione per temi diffusi tra le scuole, la pubblicazione di antologie di brani coloniali destinate a funzionare come ausili didattici degli studenti, le inchieste sulla letteratura coloniale nazionale intese a stimolarne la crescita furono solo alcune delle azioni intraprese rivolte ai giovani. Tra le iniziative messe in atto nel 1935 per accompagnare la crescita di mobilitazione che precedette la guerra di conquista dell'Etiopia, appare particolarmente interessante, per le finalità di questa ricerca, l'istituzione della rubrica: *L'impresa africana nel cuore dei bimbi d'Italia*, raccolta di lettere scritte da scolari e indirizzate ai militi in partenza per il fronte africano, inclusa nella sezione *La tradotta coloniale* che mirava a riprendere lo stile della vecchia *Tradotta*, il giornale di trincea pubblicato nell'ultimo anno della Prima Guerra Mondiale per elevare il morale delle truppe. Dal 16 maggio all'11 luglio, per un totale di 9 puntate, il settimanale salutò la partenza dei contingenti con queste corrispondenze dovute a familiari dei soldati o a classi particolarmente zelanti. In tutto 63 letterine scritte in gran parte da bambini frequentanti le classi della scuola elementare, nonché alcune prodotte nel contesto delle organizzazioni giovanili dell'O.N.B.

L'iniziativa, evidentemente appoggiata dal Ministero, fu comunicata ai Provveditorati con una lettera firmata da Pomilio, poi girata alle scuole. Ecco la circolare dell'Ispettore scolastico di Trieste ai Direttori didattici della città in data 23 aprile:

“Il settimanale Azione coloniale intende dedicare regolarmente da ora innanzi una pagina ai soldati delle nostre truppe in Africa Orientale, riprendendo in tal modo la tradizione della gloriosa “Tradotta” della Terza armata. Sarebbe vivo desiderio della direzione del settimanale pubblicare alcune letterine scritte dagli alunni delle scuole elementari ai loro fratelli maggiori che tutelano in Colonia i diritti della Patria. Prego le ssll di voler far raccogliere presso gli alunni le lettere che eventualmente abbiano compilato in classe, sia pure sotto forma di compito scolastico e trasmettere direttamente quelle che riterranno migliori e in ogni caso degne di pubblicazione al direttore del settimanale. Tale forma di collaborazione al settimanale sarà molto utile sia perché potrà illuminare sempre meglio gli alunni stessi sul significato della nostra affermazione africana, sia perché riuscirà assai gradita ai nostri soldati del corpo di spedizione”.¹⁰⁴²

Ed ecco come si esprime la redazione del giornale in apertura della rubrica:

“Le lettere che pubblichiamo sono state scritte dai bimbi italiani delle scuole elementari ai loro fratelli maggiori, soldati in Africa Orientale. Sono tutte di una freschezza, di una spontaneità, di una sincerità commovente: non è possibile parlare ai soldati con affetto maggiore, non è possibile dire cose più belle”¹⁰⁴³

È evidente che invece si tratta di scritture fortemente disciplinate, che si muovono per statuto all'interno del perimetro della mobilitazione imperialistica stabilito a priori dal giornale e dal contesto pubblico nazionale di chiamata alle armi. Eppure, anche questa disciplinata presa della parola esprime atteggiamenti diversificati in merito all'immagine dell'Africa, degli africani e del senso della guerra imminente che appaiono interessanti per comprendere la voce della scuola colonialista per vocazione, quella allestita Marco Pomilio sulle pagine della rivista e quella che, in sintonia con la politica della rivista, emergeva zelante in alcune scuole del Regno. Un altro tratto utile da segnalare è la precocità della mobilitazione che arrivava nelle scuole già durante la

¹⁰⁴²Lettera dell'Ispettore scolastico di Trieste a Direttori didattici, 23 aprile 1935, AdS-Ts, f. Gasperdis, b. 29, fasc. 1001.

¹⁰⁴³*L'impresa africana nel cuore dei bimbi d'Italia*, “L'Azione coloniale”, 16 maggio 1935.

primavera del 1935, in corrispondenza dei trasferimenti di truppe e quindi finalizzata a far razionalizzare e a fornire motivi validi in senso patriottico di questi allontanamenti in massa da casa dei fratelli, degli zii, dei padri degli scolari che scrivono o dei loro compagni di classe. Si tratta di corrispondenze in cui si ritrovano con costanza alcuni temi forti ma che variano in altri aspetti colti dalle cronache di questi mesi, evidentemente utilizzate dagli insegnanti come stimolo di attualità e occasione per prendere la parola sull'argomento.

Scorriamone alcuni tratti. Iniziamo dall'immagine degli africani, o meglio: degli "abissini". Qui il clima di guerra imminente carica sulle immagini dell'Altro le connotazioni del nemico e del "nero", spesso espresse senza nessuna attenuazione che potremmo aspettarci per l'età degli autori delle lettere. Francesco avverte i fratelli soldati:

"Cari fratelli state attenti nel combattere perché gli abissini son tutti animali".¹⁰⁴⁴

Anche altre lettere usano l'animalizzazione per marcare la diversità e la lontananza, come questa che combina l'animalità al giudizio estetico sulla bruttezza e ad altri elementi di "civiltà" di tradizione religiosa (come la nudità) che impressiona lo sguardo della bambina:

"Cari fratelli. Tanto tempo non sapevamo cosa [cosa] era questa Africa ma ora guardando con interesse la carta geografica la ho conosciuta. So che gli abissini [sic] sono come animali, voi cercate di fare amare loro la religione, come voi. Io l'altro ieri ho letto un giornale illustrato e ho visto che gli abissini sono neri e molto brutti, uno di loro era senza veste e faceva vergogna a guardarlo".¹⁰⁴⁵

La dicotomia bello-brutto è uno degli assi storici della descrizione dell'alterità, e anche in queste lettere emerge spesso. Ecco altri due esempi, nel primo la questione estetica nasce come curiosità, nel secondo invece l'animalizzazione, la bruttezza (implicita) e il comportamento delinquenziale e crudele ("predoni, tagliatori di teste") si combinano in un *corpus* unitario:

"Caro soldato, io spero che tu ti trovi molto bene in Africa. A me piacerebbe di venire a vedere se i guerrieri africani sono belli o brutti".¹⁰⁴⁶

"Caro zio, Ho saputo che sei partito per Massaua sul piroscampo "Vulcania" col grado di tenente per far star buoni quei loschi musci neri di abissini che molestano le nostre belle colonie: Eritrea e Somalia. Credo che li farete star buoni quei musci neri e credo che anche tu non abbia paura di quei mezzi predoni, tagliatori di teste ma non tanto furbi da far la barba a voi italiani".¹⁰⁴⁷

Ma sono altre dicotomie a comparire ancora più regolarmente nelle lettere, quella che potremmo semplificare in cattivo-buono e quella civile-incivile. Vediamo la prima. I soggetti cattivi delinquono e sono crudeli; ecco un esempio dovuto ad una bambina, che ha in mente un intervento "educatore" dei soldati italiani:

"Cara Maria, ho saputo con tanto piacere che tuo fratello si è arruolato volontario per andare a combattere in Abissinia. So anche che è andato fra quelli della 'Gavinana'. Ho letto nei giornali che gli Abissini sono crudeli e ladri. I nostri soldati sono andati per combattere gli Abissini e per insegnar loro che non bisogna rubare né maltrattare gli Italiani. Sono andati anche per tener alto il nome d'Italia. Credo che anche tu avrai letto dell'Abissinia nei giornali".¹⁰⁴⁸

1044Verde Francesco, *La nostra Patria è giusto che abbia molte colonie...*, (corso avviamento professionale, Ramacca), "L'Azione coloniale", 30 maggio 1935.

1045Maria Di Stefano, *Vi dico di non preoccuparvi: ci siamo noi...*, (classe V, Ramacca), "L'Azione coloniale", 30 maggio 1935.

1046Germano Guerra, *...adesso faccio molta ginnastica per diventare forte*, (cl. IV, S. Margherita), "L'Azione coloniale", 20 giugno 1935.

1047Beppino Abà, *Credo che li farete star buoni*, (classe IV, scuola Rignone, Torino), "L'Azione coloniale", 11 luglio 1935.

1048Silvia De Carli, *Ho letto nei giornali che gli Abissini sono ladri...*, (cl.3a, sc. Dante Alighieri, Pola), "L'Azione

Anche altri due interventi richiamano questa condotta delinquenziale, il secondo, dovuto ad un bambino, preoccupato con una sensibilità già maschile e precocemente paternalistica perché le vittime della schiavitù sono donne, vecchi e bambini:

“Caro soldato, [...] Fa il soldato con valore per salvare e ingrandire le nostre care colonie, così gli Abissini e quella cattiva gente che rubano i cammelli e uccidono non ruberanno e uccideranno più”.¹⁰⁴⁹

“Sappi che gli Abissini hanno rubato la terra agli altri popoli e tengono schiavi tante donne, tanti vecchi e tanti bambini”.¹⁰⁵⁰

La dicotomia civile-incivile proietta sulle popolazioni nemiche gli epiteti di selvaggi e barbari, usati abbastanza indifferentemente in queste lettere brevi poiché funzionali ad inferiorizzare in maniera generica. Ecco alcuni esempi di frasi in cui compaiono i due termini, di volta in volta associati alla crudeltà, alla delinquenza, all'incapacità di pensiero razionale, ecc.:

“Il nostro maestro ci legge spesso il giornale e ci ha detto che il nostro governo manderà a voi tutti gli aiuti necessari perché il nostro Duce non permette che i nostri valorosi soldati, per nessun motivo, tornino a testa bassa umiliati ed offesi da un popolo di selvaggi, comandato da capi barbari e crudeli”.¹⁰⁵¹

“Carissimo fratello, ormai sei in colonia e forse pronto a menar le mani. Pare che la guerra non potrà evitarsi, perché con un popolo barbaro non si ragiona”.¹⁰⁵²

“[...] invidiamo voi che potete lontano far vedere a quei selvaggi quale sia il coraggio dell'Italiano Nuovo”.¹⁰⁵³

“[...] nella terra delle palme in mezzo ai selvaggi per difendere l'amata Patria nei diritti della Somalia italiana”.¹⁰⁵⁴

“[...] questa prepotente regione barbara dove è ancora in vigore lo schiavismo”.¹⁰⁵⁵

Ma selvaggi significa anche minacciosi, forti: l'animalizzazione del nemico genera anche paure o almeno inquietudini, magari dissimulate dalla preghiera:

“Caro fratello [...] Tu devi affrontare un popolo molto selvaggio e ti devi molto stancare”.¹⁰⁵⁶

“[...] per difendere le nostre colonie minacciate dai feroci indigeni”.¹⁰⁵⁷

“Io prego la Madonna di farvi vincere alla guerra, perché gli abissini sono pochi e superbi e di cattivo cuore e perdono e voi venite un'altra volta trionfanti all'Italia”.¹⁰⁵⁸

coloniale”, 16 maggio 1935.

1049Olivieri Vanda, *Fai il soldato con valore*, (cl. III, Sc. Campori, Modena), “L'Azione coloniale”, 16 maggio 1935.

1050Dell'Olio Giuseppe, *Ti dico: bravo il nostro Biscegliese!*, (classe III, Bisceglie), “L'Azione coloniale”, 13 giugno 1935.

1051Spadaro Salvatore, *...al vostro ritorno ci troverete tutti schierati...*, (scuola Armando Diaz, cl. IV, Catania), “L'Azione coloniale”, 6 giugno 1935.

1052Michele La Porta, *...con un popolo barbaro non si ragiona*, (cl. V, San Marco in Lamis), “L'Azione coloniale”, 27 giugno 1935.

1053Antonio Giulio, *Noi siamo pronti*, (classe IV classe sez. B, Milone, San Severo), “L'Azione coloniale”, 4 luglio 1935.

1054D'Anna Consiglio Stellina, *Io mando un saluto a tutti*, (classe V, Agrigento), “L'Azione coloniale”, 4 luglio 1935.

1055Giorgio Baruffaldi, *Io qui faccio i miei doveri di balilla*, (classe V, scuola Monti, Torino), “L'Azione coloniale”, 11 luglio 1935.

1056Galioto Antonina, *...teniamo stretta la tua mano...*, (scuola Saladino, classe V, Palermo), “L'Azione coloniale”, 6 giugno 1935.

1057Eugenio Bajocchi, *Con la fierezza di un Balilla della Santarosa...*, (classe IV, scuola Santarosa, Torino), “L'Azione coloniale”, 11 luglio 1935.

1058Flora Sabatino, *...e voi venite un'altra volta trionfanti all'Italia*, (Torrione, Napoli), “L'Azione coloniale”, 27

Gli elementi di civiltà che si contrappongono a queste caratteristiche sono spesso legati, in questi testi, alla religione cristiana, fortemente radicata nella società italiana e rientrata ufficialmente nel curriculum elementare proprio con il fascismo:

“Siate forti e coraggiosi perché noi porteremo a quei popoli la civiltà e la nostra religione. Domani se quelle terre saranno nostre, gli abissini certo non andranno più a maltrattare quella povera gente”.¹⁰⁵⁹

In altri casi anche la religione non basta e si è costretti a cercare nel passato imperiale il motivo di una superiorità per ora solamente affermata:

“Se gli abissini si vantano discendenti di Noè, noi Italiani siamo i discendenti dei valorosi Romani, e nel nome di Roma imperiale sapremo conservare e accrescere in Africa quello che con tanto dolore e tanto desiderio fu conquistato”.¹⁰⁶⁰

Immagini diverse degli africani ne esistono, anche se in quantità trascurabile rispetto a quelle appena relazionate. Vediamole. Wilson (nome significativo per un bambino che frequenta la quarta classe nel 1935) attribuisce coraggio ai nemici pur sempre definiti incivili e brutali, ma ha fiducia nel potere di persuasione dei carri armati del Duce:

“So che gli abissini sono molto coraggiosi, ma se non finiscono di tormentarci, il Duce riunirà 10.000.000 di soldati e li manderà contro l'Abissinia, con i carri armati, e vincerà di certo, così porterà la civiltà, anche là, come l'ha portata nelle altre colonie”.¹⁰⁶¹

Camillo invece menziona un episodio, filtrato dall'insegnante, di un africano “buono”, un ragazzo africano che, fuggito dalla schiavitù, chiede di essere considerato italiano:

Fammi sapere s'esiste ancora la schiavitù, perché il Maestro ce l'ha spiegato. Ci ha parlato di un ragazzo nero che hanno trovato gl'Italiani dentro un fosso; si chiama Batabù. Questo ragazzo non volle tornare a casa e disse: “Batabù italiano”.¹⁰⁶²

Infine, e con questo terminiamo i casi di africani considerati positivamente, abbiamo una lettera ad un non meglio specificato dubat, esaltato agli occhi dell'infanzia maschile nelle doti di affascinante combattente. Ecco l'intera lettera, che termina con la richiesta di una foto, immagine del “divo” positivo di questa guerra immaginaria:

“Caro soldato indigeno, Non ti stupire troppo di ricevere queste brevi righe da uno sconosciuto. Ma io sono un tuo amico, perché i fedeli *Dubat* hanno tutta la mia simpatia ed il mio affetto. So per averlo sentito leggere sui giornali dei grandi, che voi siete fedelissimi all'Italia, amate il nostro Re ed il nostro Duce, ed arrischiaste continuamente la vita contro i feroci predoni abissini che non ci amano e vorrebbero danneggiare l'Italia. Io frequento la 4. classe elementare ed il nostro signor Maestro, valoroso mutilato di guerra, Capitano dei Bersaglieri, ci parla sovente di voi e dei vostri atti di eroismo. Ma, quando sarò grande, vorrò fare anch'io il soldato e verrò in colonia e chissà che non possa poi conoscerti personalmente. Se mi risponderai, mi farai piacere ed io ti scriverò sempre, perché mi piacerebbe assai avere per amico un valoroso *Dubat* come te. Non ti dico poi come mi farebbe contento una tua fotografia col tuo fido *mehari*! Ed insieme alla fotografia il tuo nome. Intanto ti prego di gradire un affettuoso abbraccio dal tuo fratello italiano”.¹⁰⁶³

giugno 1935.

1059 Vincenzina Amato, *Noi porteremo la civiltà*, (Molfetta), “L'Azione coloniale”, 4 luglio 1935.

1060 Cuccillo Antonietta, *Fratello mio, come siamo contenti!*, (classe V fem.le, Torremaggiore), “L'Azione coloniale”, 4 luglio 1935.

1061 Wilson Bugnoli, *...e vincerà di certo*, (scuola Ercole Mosti, cl. IV, Ferrara), “L'Azione coloniale”, 27 giugno 1935.

1062 Camillo Antolini, *Batabù italiano*, (classe V), “L'Azione coloniale”, 27 giugno 1935.

1063 Umberto Guidotti, *Caro Dubat*, (classe IV, scuole G.A. Rayneri, Torino), “L'Azione coloniale”, 11 luglio 1935.

Passiamo ora ad un altro argomento molto frequentato nelle lettere, la percezione infantile delle cause della guerra.

Aggiungiamo che, quando vengono scritte e pubblicate le lettere, la guerra non è sicura, il discorso pubblico e diplomatico è in pieno corso. Le gerarchie fasciste hanno accusato l'Etiopia di avere operato due sortite oltre il confine con spargimento di sangue. Ovviamente si trattava di un confine discusso e le richieste mussoliniane di riparazione erano volte a rendere impossibile la composizione pacifica, essendo già da tempo programmata l'invasione alla fine della stagione delle piogge. Sulle pagine dei giornali però, la discussione pubblica e la propaganda infuriava.

In questo contesto “mediatico”, i bambini e le bambine, senza distinzione apprezzabile in base al genere, si sentono aggrediti e in alcuni casi invasi, intendendo le colonie come territorio “nazionale”. La trasmissione propagandistica dell'idea di un pericolo per le colonie italiane è pienamente interiorizzata. Ovviamente si combina con altri contenuti della propaganda: in due casi è l'inciviltà degli “abissini”, in un altro l'abolizione della schiavitù, in molti casi una virile richiesta di rispetto della nazione e dei suoi confini:

“Per salvare la Patria e vincere i selvaggi Abissini”.¹⁰⁶⁴

“Il Re, la Regina e Benito Mussolini non vogliono che si facesse la guer[ra] ma l'Abissinia non vuole rispettare l'Italia e si fa la guerra, perché Benito Mussolini vuole che si rispetti molto la nostra Patria”.¹⁰⁶⁵

“Annibale [lo zio soldato], pensa che gli Abissini non rispettano i nostri confini e bisogna dar loro una lezione. È necessario che anche essi sappiano che non abbiamo paura, perché l'Italia, col nostro bravo e forte Governo, è diventata una Nazione fortissima, che si sente di affrontare chiunque”.¹⁰⁶⁶

“Io sono orgogliosa di avere un fratello nell'Africa Orientale per la difesa dei nostri diritti contro popoli incivili e indisciplinati”.¹⁰⁶⁷

“Caro amato papà, [...] Perché questi aggressori ci debbono disturbare? [...]”.¹⁰⁶⁸

“La mamma io la conforto e le faccio intendere che la guerra, in questo caso, sarebbe santa, perché si tratta di difendere le nostre colonie ed abolire la schiavitù, che esiste ancora in Abissinia”.¹⁰⁶⁹

“[...] siete andati in Abissinia per fare più grande la nostra Patria. Sul giornale abbiamo visto la tortura di quei popoli”.¹⁰⁷⁰

“Ma una buona volta finitela con quel Negus”.¹⁰⁷¹

In alcune lettere la guerra viene vista come una possibilità quindi difensiva, ma molto più spesso la difesa è solo il primo momento, obbligato, per poi passare ad un'offensiva che porti alla conquista dell'Etiopia:

“Siete sempre pronti a combattere perché se il Negus dell'Abissinia dovesse dichiarare guerra a noi, voi non vi

1064 *Le nostre colonie sono la nostra ricchezza...*, “L'Azione coloniale”, 23 maggio 1935.

1065 Domenica D'Angelo, *Benito Mussolini vuole che si rispetti molto la nostra Patria*, (classe III, Palombaro, Chieti), “L'Azione coloniale”, 13 giugno 1935.

1066 Mazzotti Osvaldo, *...bisogna dar loro una lezione*, (Monte Pugliano, Salerno), “L'Azione coloniale”, 20 giugno 1935.

1067 Giuseppina di Marzo, *La mamma la sera prega per te*, (Manduria), “L'Azione coloniale”, 27 giugno 1935.

1068 Rosaria Bartoccelli, *Difendeteci ad ogni costo...*, (classe V, Palma Montechiaro), “L'Azione coloniale”, 23 maggio 1935.

1069 Michele La Porta, *...con un popolo barbaro non si ragiona*, (cl. V, San Marco in Lamis), “L'Azione coloniale”, 27 giugno 1935.

1070 Cristina Rigante, *Noi la mattina facciamo una preghiera in più*, (classe III, Bisceglie), “L'Azione coloniale”, 4 luglio 1935.

1071 Nello Rizzati, *Io ti ho sempre in mente nel mio buon cuore*, (classe III, Agrigento), “L'Azione coloniale”, 4 luglio 1935.

perderete di animo [...]”.¹⁰⁷²

“Carissimi soldati, so che dovete combattere per difendere le colonie italiane dagli abissini. [...] Se riuscirete a conquistare l'Abissinia, l'Italia sarà più ricca e ci sarà più lavoro e più grano per tutti”.¹⁰⁷³

“Caro zio, So che lei è partito per la Somalia per difenderla a tutti i costi dagli assalti dei predoni abissini; ma i soldati italiani, anche se sono inferiori di numero hanno armi potenti e non lasceranno [sic] prender niente perché è tutto terreno nostro e tutta roba nostra, e se sarà possibile, l'Italia conquisterà tutta l'Abissinia a forza di cannonate e fucilate”.¹⁰⁷⁴

Caro Eugenio, Ho saputo da madrina che sei partito per l'Africa Orientale a difendere i diritti coloniali italiani; l'Italia ha bisogno di allargare i suoi confini e dare lavoro a tutti i suoi figli che aumentano ogni anno circa di mezzo milione. [...] tu difendi l'Italia e lavori per ingrandire la sua potenza anche in altre parti del mondo fuori dall'Europa. [...] Io tutte le sere prego il buon Dio di mettere nell'animo del Negus Neghesti la paura della sconfitta e ceda, lasciando la libera penetrazione nell'Etiopia degli Italiani senza spargimento di sangue. Invece il Negus Neghesti resiste incoraggiato da quelli che gli mandano le armi”.¹⁰⁷⁵

E infine, in un caso, si tratta già della vigilia di una guerra di espansione, senza nessun bisogno formale di attendere una violazione dei confini dell'imperatore d'Etiopia:

“Caro fratello, Non ti scoraggiare nel sentire parlare della guerra, perché se si fa si conquista l'Abissinia e quindi l'Italia forma un regno grande e tutti possiamo lavorare poveri e signori bonificando la colonia”.¹⁰⁷⁶

Passiamo ora ad un'altro tema. Come sono viste queste colonie italiane da difendere o da estendere, studiate in terza e quinta classe? Prima di tutto sono un possesso, un'estensione della nazione, almeno a livello ideale; poi sono fonte di ricchezza, anche se ovviamente espressa con molta approssimazione: grano, piccole miniere d'oro e altri metalli...

“E dico Patria perché i nostri confini non finiscono alla punta della Sicilia, ma finiscono alla punta dell'Oceano Indiano che comprende la Libia, l'Eritrea e la Somalia”.¹⁰⁷⁷

“Ma io dico a mamma che non deve piangere perché tu difendi le terre africane che sono di Roma, come dice il sig. maestro”.¹⁰⁷⁸

“Caro zio, [...] le nostre colonie sono la nostra ricchezza e ci danno molto grano, tanto più ora che il nostro Duce le ha fertilizzate e abbellite. Gli Abissini le guardano con invidia e vorrebbero prenderci quelle terre che ci costarono tanto sudore [...]”.¹⁰⁷⁹

“In questa Africa ci sono molte ricchezze. Voi cercate di vincere per darla all'Italia per farla più grande e più forte”.¹⁰⁸⁰

“Cari fratelli coloniali, [...] vi dico anche che la nostra Patria è giusto anche che abbia molte colonie. [...] nel

1072 Vincenzina Amato, *Noi porteremo la civiltà*, (Molfetta), “L'Azione coloniale”, 4 luglio 1935.

1073 Esterina Lepore, *Ci sarà più lavoro e più grano per tutti*, (classe III, gruppo Mancioti, Benevento), “L'Azione coloniale”, 27 giugno 1935.

1074 Sergio Rappa, *I soldati italiani hanno armi potenti*, (classe III, scuola Rignon, Torino), “L'Azione coloniale”, 11 luglio 1935.

1075 Giorgio Baruffaldi, *Io qui faccio i miei doveri di balilla*, (classe V, scuola Monti, Torino), “L'Azione coloniale”, 11 luglio 1935.

1076 Camillo Antolini, *Batabù italiano*, (classe V), “L'Azione coloniale”, 27 giugno 1935.

1077 Lampedecchia Giuseppe, *...io mi sono compiaciuto molto*, (Bisceglie), “L'Azione coloniale”, 6 giugno 1935.

1078 Amendola Francesco, *...le terre africane che sono di Roma*, (IV classe, scuola F. Perez, Palermo), “L'Azione coloniale”, 6 giugno 1935.

1079 Tommaso Gancia, *Le nostre colonie sono la nostra ricchezza...*, (classe V, Pollenzo, Cuneo), “L'Azione coloniale”, 23 maggio 1935.

1080 Maria Di Stefano, *Vi dico di non preoccuparvi: ci siamo noi...*, (classe V, Ramacca), “L'Azione coloniale”, 30 maggio 1935.

loro territorio [degli Abissini] vi sono piccole miniere d'oro ed altri metalli che non conosco".¹⁰⁸¹

E l'Africa? È ancora uno spazio in cui si libera l'immaginario infantile in cerca di avventura e di esotismo? Qualcosa sopravvive al clima di contrapposizione della guerra? Oppure la guerra è anche l'occasione per questi bambini di proiettare sull'Africa questo bisogno di inconsueto, e in che termini?

Le curiosità espresse nelle lettere sono molte, la richiesta di "illustrate" (in gergo sta per cartoline) emerge più volte. Dell'Africa si sa poco, il caldo, la sete. Alla storica scarsa conoscenza mai scalfita seriamente dai percorsi scolastici formalizzati si aggiunge l'immagine stereotipata proveniente dall'immaginario della propaganda e la scarsità di informazioni dovuta alla giovane età degli autori delle lettere; ne esce un quadro di pochi dati, molte richieste di informazioni e racconti, qualche stereotipo e molta attrazione verso l'inconsueto:

"Caro fratello [...] Scrivimi presto e raccontami qualche cosa dell'Africa".¹⁰⁸²

"Carissimi soldati, [...] A me piacerebbe venire a fare una gita in questa terra per vederne i popoli selvaggi, ma non posso perché la mia età non lo permette e la mamma di sicuro non mi lascia venire. Incivilite questi popoli affinché i nostri discendenti quando verranno non abbiano da maneggiare il fucile o la spada, ma l'aratro [...]".¹⁰⁸³

"Ho ricevuto la tua bella cartolina. Che bei paesaggi vi sono! Oh quanto mi piacerebbe visitare cotesti luoghi e mangiare il rancio vicino a te e dormire sotto le tue tende!".¹⁰⁸⁴

"Ora come ti trovi in Somalia? Ti trattano bene? Hai visto gli africani? E anche i nostri guerrieri somali! E gli abissini sono cattivi con voi italiani?".¹⁰⁸⁵

"Tu che stai in Eritrea, fammi sapere gli uomini nati in questa terra come vestono, fammi sapere se hai camminate città, se sono belle e ricche come queste in Italia".¹⁰⁸⁶

"Ti faccio sapere che io frequento la quinta classe, e quindi in questi giorni il Maestro ci sta a spiegare le colonie italiane in Africa. Vorrei venirci anche io se fossi più grande. Ma se si conquista l'Abissinia, quando sarò grande verrò anch'io a vedere molte cose. Vorrei vedere le foreste con tutti gli animali feroci. Fammi sapere s'esiste ancora la schiavitù, perché il Maestro ce l'ha spiegato".¹⁰⁸⁷

"Caro fratello, io ho sentito dire che qui ci sono delle città deserte, le hai viste? come sono? Mandami delle illustrate".¹⁰⁸⁸

"Se si calmeranno [gli abissini] e verrai di nuovo a casa portami delle banane perché a me piacciono tanto, e anche la fotografia di un morettino, o di un valoroso Ascaro".¹⁰⁸⁹

"Quando combatterete dovete resistere alla sete perché in cotesto terreno c'è poca acqua. In Abissinia non ci

1081Verde Francesco, *La nostra Patria è giusto che abbia molte colonie...*, (corso avviamento professionale, Ramacca), "L'Azione coloniale", 30 maggio 1935.

1082Iva (sorella), *... tu sparerei i tuoi cannoni*, (cl. III, Sc. Campori, Modena), "L'Azione coloniale", 16 maggio 1935.

1083Pietro Fissore, *Io imparo tutte bene le parti del moschetto*, (classe V, Bra per Bandito), "L'Azione coloniale", 23 maggio 1935.

1084Tommaso Gancia, *Le nostre colonie sono la nostra ricchezza...*, (classe V, Pollenzo, Cuneo), "L'Azione coloniale", 23 maggio 1935.

1085...*i tuoi genitori sono contenti*, "L'Azione coloniale", 23 maggio 1935.

1086Mazzotti Osvaldo, *...bisogna dar loro una lezione*, (Monte Pugliano, Salerno), "L'Azione coloniale", 20 giugno 1935.

1087Camillo Antolini, *Batabù italiano*, (classe V), "L'Azione coloniale", 27 giugno 1935.

1088Budecchia Giuseppe, *La vita militare credo che sia bellissima*, (classe III, Macchia), "L'Azione coloniale", 27 giugno 1935.

1089Beppino Abà, *Credo che li farete star buoni*, (classe IV, scuola Rignon, Torino), "L'Azione coloniale", 11 luglio 1935.

sono strade”.¹⁰⁹⁰

“Il clima è assai caldo, lo so, perché siete vicini all'equatore e avete sempre bisogno di bere”.¹⁰⁹¹

D'altronde, ancora una volta è la scuola ad essere l'unica mediatrice di conoscenze, ed in questo periodo, in special modo nelle classi che partecipano alla raccolta di lettere, la scuola che emerge è quella militante fascista, con maestri reduci e mutilati, incapaci di andare molto al di là dell'appendere una carta geografica (che comunque è già qualcosa, in relazione alla conoscenza media diffusa) e dal parlare di schiavitù e di una storia di sacrifici e di eroismi:

“Io so dove vi trovate perché la mia maestra ci ha fatto vedere la carta dell'Africa”.¹⁰⁹²

“Cari fratelli, noi quando guardiamo la carta geografica vediamo la Somalia”.¹⁰⁹³

“L'altro ieri la signora ci domandò se ci fosse qualcuna che avesse un fratello nell'Africa Orientale. Io alzai la mano e mi chiese se abbiamo ricevuta tua corrispondenza, io risposi di sì. La signora ha letto a tutta la classe la tua lettera e ci deve far mettere in corrispondenza con te. [...] io sono orgogliosa di avere un fratello nell'Africa Orientale”.¹⁰⁹⁴

“L'Eritrea, dove ti trovi, è la Colonia primogenita d'Italia. Io, che studio la storia, so che essa costò a noi Italiani tanti sacrifici di sangue e di danaro e che ora è in pieno sviluppo, grazie all'attività del Governo Fascista”.¹⁰⁹⁵

“Ai Soldati di Africa, nella nostra classe stanno affissi diversi manifesti illustrati, che riproducono le nostre colonie dell'Africa Orientale (Eritrea e Somalia) ed il sig. Maestro ci ha spiegato che per queste terre lontane si imbarcano da qualche tempo i nostri soldati ed i nostri volontari, per mettere a dovere i barbari abissini che offendono la Bandiera d'Italia. Il Maestro ci ha anche spiegato gli incidenti avvenuti e ci ha letto i discorsi del Duce. [...] Ogni mattina attendiamo con ansia il giornale che giunge al sig. Maestro per sentire le notizie di Africa e apprendiamo con gioia il vostro entusiasmo”.¹⁰⁹⁶

Infine due parole sul balillismo, sul fervore combattentistico che risulta attivo soprattutto nei maschi (ma anche una bambina chiede di fare l'infermiera come la regina) e li spinge a lanciarsi in proclami bellici, in richieste di arruolamento, in promesse di subentrare nelle prossime guerre di conquista o di difesa. La costruzione del futuro soldato, che è tra gli obiettivi dell'O.N.B., trova in questo periodo una crescita di motivazione fortissima che non citiamo nel dettaglio poiché esula in gran parte dai contenuti che qui si stanno analizzando; purtuttavia occorre non sottovalutarla poiché riattiva questa infantilizzazione del bellicismo che ebbe una forte presa in questo contesto della guerra per l'Etiopia, che non dovette fare i conti - se non sporadicamente - con l'altra parte della medaglia: i lutti, le restrizioni, la guerra concreta sul territorio nazionale che arriverà solo con il Secondo conflitto mondiale. Vediamone solo alcuni esempi collegati all'Etiopia:

“Ah, se ci fossi io, quanti ne vorrei mettere in fuga di negri!”¹⁰⁹⁷

“Se quando sarà giovane se scoppierà una guerra negli stati africani [sic] che hanno un proprio Governo sarò il

1090 Antonio Del Monte, ...dovete mettere più coraggio di prima, (classe IV, Palombaro, Chieti), “L'Azione coloniale”, 13 giugno 1935.

1091 Wilson Bugnoli, ...e vincerà di certo, (scuola Ercole Mosti, cl. IV, Ferrara), “L'Azione coloniale”, 27 giugno 1935.

1092 Nello Rizzati, *Io ti ho sempre in mente nel mio buon cuore*, (classe III, Agrigento), “L'Azione coloniale”, 4 luglio 1935.

1093 Rapisarda Francesca, ... io sono coraggiosa..., (V femminile, Ramacca), “L'Azione coloniale”, 30 maggio 1935.

1094 Giuseppina di Marzo, *La mamma la sera prega per te*, (Manduria), “L'Azione coloniale”, 27 giugno 1935.

1095 Cuccillo Antonietta, *Fratello mio, come siamo contenti!*, (classe V fem.le, Torremaggiore), “L'Azione coloniale”, 4 luglio 1935.

1096 Antonio Giulio, *Noi siamo pronti*, (classe IV classe sez. B, Milone, San Severo), “L'Azione coloniale”, 4 luglio 1935.

1097 Lorianò Govoni, ...i tuoi genitori sono contenti, (classe V, Baura, Ferrara), “L'Azione coloniale”, 23 maggio 1935.

primo ad accorrere”.¹⁰⁹⁸

“Noi vorremmo essere grandi e vorremmo fare da infermiere se la disgrazia vuole che foste feriti”.¹⁰⁹⁹

“Vorrei come te, zio, essere grande per difendere le nostre colonie da quel popolo selvaggio che ha molestato e continua a molestare la nostra frontiera troncando tante giovani esistenze dalla terra italiana”.¹¹⁰⁰

“Cari soldati, che siete partiti per l'Abissinia, siate coraggiosi e combattete contro gli Africani. Voi che state lì non dovete aver paura. Fatevi coraggio, non vi scoraggiate, se no perdiamo. [...] A me piacerebbe assai di venire a sparare, ma non mi ci volete perché sono piccolo. Ma quando divento grande romperò l'ossa a quegli abissini che non si vogliono star fermi”.¹¹⁰¹

1098 Antonio Paciulli, *La risposta che darei è questa*, (Adelfia Canneto, Bari), “L'Azione coloniale”, 4 luglio 1935.

1099 Cristina Rigante, *Noi la mattina facciamo una preghiera in più*, (classe III, Bisceglie), “L'Azione coloniale”, 4 luglio 1935.

1100 Ernesto Buscemi, *Accetta l'augurio più bello*, (classe IV, scuola Rinnovata, Palermo), “L'Azione coloniale”, 4 luglio 1935.

1101 Ponziano Silveri, *Siate coraggiosi e combattete*, (classe IV, Carrara), “L'Azione coloniale”, 11 luglio 1935.

5.2. Flash coloniali in una pluriclasse degli anni Trenta

Possiamo ricavare uno sguardo da un punto di vista particolare sulla ricaduta scolastica della dimensione Imperiale traendolo da un corpus di quaderni di una bambina di 7 anni, Maria Giovanna Bianchini, e di due sue compagne maggiori (Gina Cardellini e Olga Cancellieri), che frequentarono tra il 1936 e il 1938 una pluriclasse ad Apecchio, paese agricolo di collina in provincia di Pesaro Urbino.¹¹⁰² Corpus conservato non per ragioni di rappresentanza (come ad esempio sono i quaderni raccolti per i musei didattici o altre esposizioni ufficiali), questo piccolo archivio di due anni di scuola rappresenta una bella rassegna di attività didattiche e registra nei componimenti, nei dettati e nei diari alcuni avvenimenti di contesto del paese, della vita quotidiana e della cronaca nazionale. Tra essi ho selezionato i brani che parlano di colonie e di impero. Nonostante sia passato il momento più intenso della comunicazione pubblica rappresentato dall'anno di guerra, infatti, non sono sporadiche le occasioni che si generano nella vita di classe per parlare della recente conquista e della sua esaltazione. Alcuni testi - sembra di capire - sono svolti solamente dalle ragazze più grandi iscritte alla terzo livello della pluriclasse, altri invece sono attività rivolte a tutte le allieve, anche se svolte con diversa complessità.

Partiamo dall'anno scolastico 1936-37, quello che nella circolare di Bottai viene destinato a portare la vita della scuola sul piano dell'impero. Maria Giovanna tra le pagine di parole ripetute in corsivo con iniziale maiuscola esegue una pagina di "Adua".¹¹⁰³ Poi seguiamo il quaderno della compagna Gina che frequenta la terza e ci parla - in due composizioni - delle operazioni di polizia per la "pacificazione" dell'impero ampiamente propagandate dal regime. Il 21 dicembre 1936, in un testo accompagnato dal disegno di una bandiera italiana e un fascio che spezza le catene ai polsi di due braccia dalla pelle nera, racconta che

"In Abissinia c'era ancora un capo molto barbaro e cattivo. Si chiamava Ras Immerù. Il giorno 18 dicembre si è dovuto arrendere all'Italia. Gli abissinia saranno molto contenti di sapere che non vi sono più comandanti cattivi"

e in un secondo testo, datato 1 marzo 1937, continua con un'altra cronaca:

"Parlate della cattura dell'ultimo ribelle etiopico: Ras Destà Dantou. Il giorno 24 febbraio i nostri bravi soldati hanno fatto una grande lotta, hanno preso prigioniero Ras Destà Damtou e l'hanno ammazzato, come voleva il Duce. Graziani ha mandato subito la notizia e tutto il popolo italiano ha appreso con gioia la fine dell'ultimo ribelle etiopico. Anche gli abissini sono contenti della sua fine e benedicono gli italiani che li hanno liberati da tutti i tiranni"¹¹⁰⁴

Riduzione della lotta alla dicotomia buoni-cattivi dove i cattivi sono barbari e i buoni portano la civiltà e la libertà, con la sottolineatura in entrambi i testi che gli abissini buoni gioiscono per l'azione dei liberatori. Un'azione che va per le spicce: l'eliminazione del cattivo è coerente con la struttura del racconto fiabesco.

In aprile si torna a parlare di colonie; questa volta lo apprendiamo dai quaderni di entrambe le bambine che, con modalità diverse, lavorano didatticamente sulla visita del duce in Libia, anche questa fortemente propagandata dal regime. Di Maria Giovanna conserviamo un testo, probabilmente a guida dell'insegnante, in brutta copia con autocorrezioni, che racconta in forma paratattica il viaggio del duce:

1102 Ringrazio della segnalazione dei testi Alberto Gagliardo (che ne ha approntato una provvisoria organizzazione) e Filippo XXXX, possessore del fondo e figlio di Bianchini Maria Giovanna, l'alunna più piccola delle tre.

1103 Bianchini Maria Giovanna, 1936-37, quaderno M13.

1104 Cardellini Gina 1936-37, quaderno M65.

“Il Duce è andato in Libia. La Libia ~~è~~ è una colonia nostra. Il Duce viaggia in mare. Domani sbarcherà a Tobruck. Da Tobruck andrà a Bengasi e ~~arà~~ andrà da Bengasi e a Tripoli. La Libia è tutta ~~te~~ è in festa per l'arrivo del Duce”¹¹⁰⁵

Gina invece lavora sull'argomento più volte. Dapprima ne fa una composizione molto probabilmente guidata dall'insegnante con una cronaca maggiormente dettagliata e accompagnata da un disegno della nave impavesata:

“Il viaggio del Duce in Libia

Ieri il Duce è partito da Gaeta con l'incrociatore Pola. Va in Libia a visitare le terre dell'impero italiane. Domani sbarcherà a Tobruk e sarà ricevuto dal governatore della Libia. La popolazione è felice di questa visita e prepara tutte le finestre imbandierate e in tutti i negozi si vedono i quadri col ritratto del Duce. Il Duce da Tobruk andrà a Bengasi e da Bengasi andrà a Tripoli. Il Duce sarà contento quando vedrà il grande lavoro che hanno fatto laggiù gl'italiani. A Tripoli inaugurerà l'importante fiera. Il Duce andrà in volo a Gadames. La gente di Gadames prepara una fantasia in onore del grande capo”¹¹⁰⁶

Poi esegue due dettati a distanza di una settimana trascrivendo le parole rivolte da Mussolini ai musulmani e ai coloni italiani:

“7 aprile 1937 – XV

Dettato

Le parole del Duce agli Arabi di Bengasi

Musulmani di Bengasi! Desidero esprimere il mio compiacimento per l'accoglienza che mi avete tributato e nella quale ho sentito, viva e presente, la vostra fedeltà a Roma e all'Italia fascista. Durante la guerra vittoriosa per l'Impero voi avete dato col sacrificio e col sangue la prova solenne della vostra fedeltà. L'Italia fascista, potente e giusta, non lo dimenticherà”.

“13 aprile 1937 – XV

Dettato

Discorso del Duce ai coloni della Libia.

“Camerati coloni, vivete e lavorate tranquilli e sicuri, voi, le vostre donne, i vostri figli. Roma imperiale e fascista vi segue, vi ama, vi protegge e in ogni circostanza vi proteggerà”¹¹⁰⁷

E siamo a maggio, primo annuale dell'impero. Qui lo sguardo delle due bambine passa attraverso quello della loro maestra, la “Signorina”, che decide di andare a Roma a vedere le celebrazioni. Ne immaginiamo il racconto in classe alle bambine eccitate di poter ascoltare la voce di una testimone diretta. Ecco cosa ne coglie Maria Giovanna, la piccola:

“Autodettato

La signorina è andata a Roma e ha veduto i dubat, gli ascari e tanti altri mori, che ànno sfilato davanti al Duce e al Re.

Ha veduto i Ras sottomessi e i cammelli.

A me piacerebbe di andarci a vedere tante belle cose”¹¹⁰⁸

ed ecco cosa si scrive Gina, la più grande:

“14 maggio 1937 – XV

Questa mattina la Signorina ci ha detto che è andata a Roma e si è divertita molto. Aveva portato via la macchinetta per fare le fotografie. Un abissino aveva paura di fare la fotografia, e andato col fucile vicino al viso e gli à detto: Chiamo balubiniere e la signorina è fuggita via perché aveva paura. Uno invece gli andava dietro e gli diceva che gli doveva fare la fotografia. La Signorina gli e l'ha fatta e lui le à detto: - Manda fotografia – e le a scritto il suo indirizzo. Quell'abissino si chiama Ali Buhmann e sta in Asmara. Io se la mia

1105 Bianchini Maria Giovanna, 1936-37, quaderno m12.

1106 Cardellini Gina 1936-37, quaderno M65.

1107 Cardellini Gina 1936-37, quaderno M66.

1108 Bianchini Maria Giovanna, 1936-37, quaderno M09.

mamma mi ci avesse mandato sarei andata con la Signorina per vedere il Duce e il Re e i negri”.¹¹⁰⁹

Non si fatica a credere autentici quei desideri di andare a Roma, a vedere cammelli, ras sottomessi, dubat, “duce, re e negri” e a provare i brividi del dialogo con essi. Probabilmente è la stessa “Signorina” ad essere rimasta colpita per prima da questa esperienza “imperiale” e l’ha narrata alle sue allieve trasmettendo loro entusiasmo. Non è facile farsi un’idea di questi “africani buoni” liberati dai barbari e dalle catene e consegnati ad un percorso di civilizzazione. Già il contatto con la macchinetta fotografica restituisce l’immagine esotica dell’africano vittima del terrore di una tecnologia ormai disponibile ad ampie fasce della popolazione italiana e conferma quindi un gap tecnologico che viene registrato come gap di “civiltà”. L’espressione in un italiano approssimativo, quello che i francesi chiamavano “petit nègre”, e la minaccia con l’arma sembrano alludere ad una barbarie che è sotto controllo ma che potrebbe riemergere in ogni momento.

Ancora però l’anno scolastico non è terminato. A giugno è Maria Giovanna a parlarci di nuovo di Africa, registrando in una specie di diario la festa che alcuni giorni prima si è tenuta nel paese vicino per benedire il quadro della madonna destinato alla chiesa di Gondar. Poco ci dice della percezione delle colonie, piuttosto ci conferma che questo primo anno dell’impero fu tempestato di Africa e colonie e che a scuola era quasi impossibile non parlarne.

“9 giugno 1937 – XV

La festa del 3 giugno in Apecchio

La festa del 3 di giugno mi à divertito molto. C’era il quadro della Madonna che mandano in Africa nella chiesa di Gondar. Il quadro lo à benedetto il Vescovo. Era il quadro molto grande e bello. A me piace più quella che è in Apecchio. La Madonna quella che mandano in Africa si chiama la Madonna della vita. A me l’ha fatta vedere l’Anna sul giornale. Ci à un bambino sulle braccia. È stata una bella festa. C’era il Vescovo con tanti preti. Anno fatto belle funzioni in chiesa e alla sera in piazza c’è stata la musica”.¹¹¹⁰

L’anno scolastico successivo, 1937-38, fu meno ricco di stimoli di cronaca ma non per questo privo di testi interessanti. In dicembre l’Africa viene allusa attraverso oggetti quotidiani, una lista di giocattoli ove non poteva ormai mancare il bambolotto dalla pelle nera:

“2 dicembre 1937 - XVI

I miei giocattoli

La signora Olga mi à fatto un bellissimo regalo. Due topolini che ballano. Un moretto balla e fa la ginnastica con la scala, una tartaruga che quando cammina fa le scintille di tutti i colori, un automobilino che si carica e cammina, fa i rumori come un automobile vero, un cannello d’argento dentro un astuccio che mi servirà per quando sarò più grande. A me piacciono molto e qualche volta quando sono libera mi ci diverto”.¹¹¹¹

Poi è la volta di due componimenti che ci riportano alle colonie e al loro aspetto esotico, attraverso descrizione e racconti con animali esotici protagonisti:

“Componimento. Il racconto La lettera del babbo.

La signorina ci ha letto un raccontino che il babbo a['] scritto alla bambi[na], era in Africa il babbo. Aveva una bambina ~~m~~ negra che si chiamava Zaitù, aveva due scimmiette[;] ~~ehe~~ una si chiamava Cocò, e l’altra Mulù. Un giorno [le] il padrone non c[']era e le due scimmiette àno visto una bottiglia, ~~te~~ gli ~~par~~ parevano un liquore, ~~anno~~ l’anno strattapœa e ~~loro~~ una sola, ~~sem~~ sente che gli bruciava, l’anno gettato ~~m~~ nellœa brocca;. ¶Quando il padrone è andato a lavarsi ~~eat~~ si è cotto sulla

1109Cardellini Gina 1936-37, quaderno M67.

1110Bianchini Maria Giovanna, 1936-37, quaderno M54.

1111Bianchini Maria Giovanna, 1937-38, quaderno M02.

faccia viso”.¹¹¹²

“Componimento. Il cammello

Il cammello e['] quadrupede, a['] le gambe finei, e mammifero ed erbivoro, quando lo caricano che vede il pero s[']in[-]ginocchia, e i soldati lo caricano, dopo si alza ma vede che non si può alzare strilla e i soldati gle ne [gliene] levano [un poco]. Prima di partire al cammello gli danno da mangiare ma mangia p̄ poco, beve molro. Da mangiare lo mette da una parte della bocca poi quando è in cammino lo mastica, poi a['] finito di mangiare se a['] più fame eia il [manca il finale]”.¹¹¹³

Infine, a maggio, abbiamo di nuovo un'occasione istituzionale per tornare sull'argomento, l'annuale dell'impero, qui la “Signorina” legge il discorso di Mussolini e racconta la guerra di conquista, per rendere concreta la lezione e catturare l'attenzione della classe. Ne scrivono Maria Giovanna e Olga, entrambe ricordando il dettaglio della durata della guerra, ma poi è la seconda che amplia un poco il componimento raccontandoci della regina infermiera e promettendo anche lei di andare un giorno a servire la patria medicando i soldati feriti, nel desiderio di vivere anch'essa una epopea così affascinante in cui anche alle donne era stato riservato un ruolo:

“Osteria Nuova, 9 maggio 1938

Componimento. Il 9 maggio

Il 9 maggio ci ricorda la proclamazione dell'Impero Italiano fù nel 1936 ma fu cominciata la guerra nel 1935, era 7 mesi che combattevano. La signorina ce l'ha raccontato[;] ame è piaciuto molto e è detto anche che il Duce à fatto il discorso: ce l'ha letto anche il discorso del Duce anche. Dobbiamo essere forte[i] per liberare l'Impero Adesso italiano [l'Impero] l'ò riconoscono le altre nazioni”.¹¹¹⁴

“Componimento. Il 9 maggio

Il 9 maggio ricorda la proclamazione dell'Impero Italiano. La guerra à incominciata nel 1935, à durato 7 mesi ed è finita nel 1936 finì la guerra in Abissinia. Nel 1936 fu proclamato l'Impero italiano. Il 9 maggio il Duce parlò al popolo italiano e disse esta mattina la signorina c'è la letto. Nella guerra ci andò ~~arone~~ anche la Regina, ci andarono tante donne à a medicare i soldati. Io andrò à medicare i feriti. Il Duce a à detto l'Impero si prese con il sangue e la forza. L'Impero l'abbiamo preso contro 92 52 Nazioni e abbiamo vinto. Ora siamo in pace perché abbiamo preso l'Impero”.¹¹¹⁵

In conclusione, leggendo questo ristretto corpus di testi avviciniamo l'immagine dell'Africa e della colonia molto diversa rispetto a quella che si è visto messa in scena nei temi pubblicati su “L'Azione coloniale”. Mancano i toni enfatici, la conquista viene vissuta come un lavoro doveroso e importante, un'azione di giustizia per gli etiopi e di castigo di malfattori. L'Africa è il luogo del fantastico e dell'esotico, gli africani sono da andare a vedere a Roma e suscitano emozione, sono l'inedito, il diverso, forse il potenzialmente pericoloso (ma ora inoffensivo). L'Africa è ormai anche ad Apecchio, nei giocattoli preferiti, nell'effigie della Madonna da inviare a Gondar, nella quotidianità degli esercizi in classe, quell' “Adua” ripetuto fino in fondo alla pagina. Un colonialismo più spontaneo, padrone anch'esso ma meno carico di enfasi patriottica, è non per questo meno significativo nella formazione di queste bambine e insegnanti.

1112Bianchini Maria Giovanna, 1937-38, quaderno M23.

1113Bianchini Maria Giovanna, 1937-38, quaderno M24.

1114Bianchini Maria Giovanna, 1937-38, quaderno M46.

1115Olga Cancellieri, 1937-38, quaderno M70.

5.3. Il colonialismo fascista nei temi scolastici tra il 1938 e il 1943

5.3.1. Tre concorsi studenteschi sulle colonie

Il periodo successivo alla guerra di conquista dell'Etiopia, caratterizzato dal tentativo di portare la vita anche scolastica sul piano dell'impero¹¹¹⁶, fu animato da numerose iniziative, tra cui i concorsi per elaborati. L'occasione per questo approfondimento ci è data proprio dalla conservazione negli archivi bolognesi dei corpus degli elaborati prodotti in occasione di tre concorsi di livello provinciale rivolti alle scuole secondarie inferiori e superiori.

Il primo, svolto nella primavera del 1938, chiedeva testi narrativi, gli altri due, svolti a maggio del 1942 e del 1943, testi argomentativi. Di queste prove sono stati conservati gli elaborati selezionati dalle scuole per la commissione provinciale che dovette stilare la classifica, in tutto quasi trecento testi.

Sgombriamo subito il campo dall'idea della spontaneità. I testi prodotti per concorsi di questo tipo furono scritti nel contesto di una dittatura avendo in mente la commissione esaminatrice, la volontà di ben figurare, l'insieme delle idee e dei valori che in quell'epoca erano considerati adeguati. Era il periodo di massimo sforzo del regime per costruire anche intellettualmente l' "italiano nuovo" e la pressione della propaganda era altissima. Nella scuola, agli interventi diretti sul curriculum, si sommavano i rifacimenti dei libri di testo dapprima integrati con le recenti "imprese imperiali", quindi bonificati razzialmente e infine saturati di spirito guerriero; sotto il banco circolavano figurine, giocattoli e fumetti pieni di ideologia coloniale e la narrativa per l'infanzia produceva racconti africani con una frequenza inedita.¹¹¹⁷ In questo contesto non potevano che concretizzarsi scritture disciplinate e autodisciplinate, prodotte non solo per l'ambito scolastico, ma pensate anche nella prospettiva di una lettura pubblica (come avvenne per i vincitori di tutti i tre concorsi).

In linea di massima quindi valutando i temi e le immagini presenti ci muoviamo in modo predominante nello spazio della propaganda, del suo radicamento e di come venne rispecchiata e rielaborata dagli studenti e delle studentesse di maggior profitto.¹¹¹⁸

Possiamo ritenere che i rari pensieri spontanei o soggettivi che fossero passati per la mente dei concorrenti subissero il filtro dell'autocensura o l'esclusione dei selezionatori. La capacità dei concorrenti di comprendere i pensieri dominanti e di non lasciare affiorare pensieri divergenti era una qualità decisiva per svolgere la prova con successo e non essere scartati immediatamente. Ma questa capacità non bastava per concorrere alla vittoria: occorreva avere buone doti di scrittura ed espressive e ad esse occorreva aggiungere una particolare capacità di rielaborare gli argomenti cari alla propaganda dominante. Dall'analisi dei temi vincenti sembra di capire che le commissioni cercassero di premiare chi riusciva a esprimere in forma singolare - ma non troppo originale - gli argomenti privilegiati dalla propaganda, cioè a riproporre il discorso dominante in forma corretta e con un'articolazione personale.

Più però si allarga il numero dei testi a disposizione, e quindi più si amplia il corpus delle prove di studenti non eccelsi e non così abili ad interpretare le idee precostituite desiderate dalle giurie e suggerite dall'insieme delle idee circolanti nell'immaginario scolastico e sociale, più possiamo leggere l'esposizione approssimativa, manchevole, non completamente allineata o addirittura considerata inopportuna delle idee relative alla materia.

D'altronde la scuola, anche quando venne asservita e dovette funzionare come una catena di trasmissione delle tematiche della propaganda, non divenne per questo onnipotente; anche la volontà demiurgica dell'insegnante più ligio al regime si dovette trovare di fronte svariati ostacoli:

1116Come recitava la circolare 23 del 30 novembre 1936 del ministro Bottai, "Direttive alle autorità scolastiche: 'Tutta la vita italiana deve essere portata sul piano dell'Impero'", *Annuario del Ministero dell'Educazione nazionale*, Roma, Libreria dello Stato, 1937.

1117Enzo Rosario Laforgia, *Il colonialismo italiano spiegato ai fanciulli*, in Luisa Finocchi, Ada Gigli Marchetti (a cura di), *Editori e piccoli lettori tra otto e novecento*, Milano, Franco Angeli, 2004.

1118Citando Davide Montino, possiamo parlare di "scrittura personalizzata", Davide Montino, *Da scolari a bambini? Scritture disciplinate e scritture personali nei quaderni di scuola*, in *School exercise books*, cit., pp. 1290-1303.

non solo chi coltivava idee contrarie anche se evitava di esprimerle sul foglio protocollo, ma ancora più difficili da superare erano i limiti legati alle difficoltà di apprendimento, all'errata comprensione dei contenuti didattici, alla distrazione. Inoltre la nuova "coscienza imperiale" imposta dal regime dovette confliggere con quelle idee e quelle immagini di lungo periodo delle colonie, dell'alterità africana e colonizzata e del sé nazionale attive da anni nella società italiana perché ereditate dall'epoca liberale e a volte anche da prima.

È in questo spazio - tra l'ideale fascista consapevole da propagandare e l'idea divenuta concreta e presente negli elaborati - che si situano gli spunti di lettura che propongo in seguito.¹¹¹⁹ I ragazzi e le ragazze che scrivevano (e la variante di genere è quella che emerge con maggiore evidenza dai testi), raccontavano un colonialismo vissuto dall'Italia, immaginato, si facevano narratori e saggisti di episodi della guerra di conquista e di problemi di colonizzazione che rinviavano soprattutto all'immagine propagandata dell'Africa e dell'impero così come venne filtrata dai protocolli di insegnamento. Non si tratta quindi del colonialismo italiano reale, ma di quello vissuto sopra e sotto il banco scolastico delle giovani generazioni bolognesi e che si andava sedimentando nelle loro coscienze. Nel dopoguerra quelle generazioni, divenute adulte, ricorderanno *questa* immagine del colonialismo nazionale perché *questa* fu la loro esperienza.

5.3.2. Le novelle del 1938

Il primo concorso si svolse nella primavera del 1938 nell'ambito dei *Ludi Juveniles*, una versione dei *Littoriali* riservata agli studenti delle scuole superiori. Le prove in questo caso erano bandite su diverse forme di elaborati (poesia, narrativa, teatro, articolo giornalistico, opera grafica) e vincolate alle tracce decise a livello nazionale dai vertici della Gil. Il testo narrativo, in forma di novella, doveva ispirarsi ad "uno dei tanti episodi verificatisi in terra d'Africa prima della campagna liberatrice o durante la gloriosa impresa delle nostre truppe".¹¹²⁰ Il concorso, esclusivamente maschile, per un malinteso organizzativo fu fatto svolgere anche dalle studentesse, ma per esse non fu prevista una vera classifica bensì solo una segnalazione degli elaborati giudicati pregevoli. Di questo primo concorso sono stati conservati i testi ammessi alla selezione provinciale, 31 femminili e 24 maschili.

5.3.3. La guerra d'Etiopia come cimento per la realizzazione dell'Italiano Nuovo

La maggioranza dei racconti, circa due terzi, ha come protagonisti unici i militari italiani impegnati nella conquista mentre gli africani o non compaiono per nulla, o sono presenze lontane ed indistinte, spesso feroci, ma che non assumono forma di personaggio. Quasi tutti i protagonisti vanno in Africa come volontari scegliendo consapevolmente di combattere; le loro vicende rappresentano la "messa in narrazione" della forgiatura degli italiani progettata dal regime in questa fase totalitaria.¹¹²¹ Una parte di essi matura la scelta di arruolarsi al culmine di una situazione di smarrimento esistenziale e di perdita di senso della propria vita. Molti appartengono al mondo della borghesia cittadina e stanno vivendo il senso di fallimento di una vita votata ai piaceri e al denaro ma percepita come cinica e priva di autenticità. La scelta di partecipare alla guerra è l'occasione di crescita che il fascismo offre al suo popolo, per riabilitarsi servendo la patria ed entrando in una vita di comunità militare che attraverso il cameratismo, la disciplina e la prossimità alla morte mostra loro un'autenticità sconosciuta in passato. Insomma, vi è in questo gruppo la percezione di un

1119È un lavoro che prova a farsi forza dell'analisi cui Nicola Labanca ha sottoposto le memorie dei combattenti e che vorrebbe sviluppare alcuni spunti tratti dall'analisi proposta da Antonio Gibelli del rapporto tra infanzia e nazione tra le due guerre; Nicola Labanca, *Una guerra per l'impero. Memorie della campagna d'Etiopia 1935-36*, Bologna, il Mulino, 2005, in particolare il cap. *I temi della memoria (1935-36)*; Antonio Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005.

1120AdS-Bo, fondo Provveditorato agli Studi di Bologna, b. 52, fasc. *Ludi Juveniles*. I singoli temi, tutti conservati in questa busta, verranno citati con il nome dell'autore seguito dal titolo.

1121Quanto questa auto-rappresentazione giovanile corrispondesse a realtà qui non è possibile approfondire. Cfr. N. Labanca, *Una guerra per l'impero*, cit., p. 246-250.

fallimento individuale che spinge all'arruolamento per l'Africa.

Roberto, un giovane possidente senza prospettive né legami affettivi, dilapida in breve tempo tutti i suoi averi dandosi al bel mondo e al gioco. Decide allora di partire insieme al suo ex autista per la campagna d'Africa superando le distanze di classe nel cameratismo patriottico e compiendo gesta militari attraverso cui ritroverà il rispetto di un amore puro di gioventù.¹¹²²

Un altro combattente, inizialmente cinico e scettico, di fronte alla durezza e tragicità della battaglia ritrova non solo l'idealità fascista, ma anche il proprio credo religioso.¹¹²³ Antonio, giovane emigrante decide di arruolarsi al fondo di una vita dissoluta:

“Passarono gli anni, crebbe la sua depravazione, divenne la disperazione di sua madre. [...] la bettola era ormai diventata la sua abituale dimora: annegava nel vino quelle poche preoccupazioni che potevano sorgere a turbare il suo ristretto orizzonte”.¹¹²⁴

In alcuni casi il carattere di scambio tra la nazione e l'uomo che cerca un riscatto diviene esplicito:

“La Patria ha bisogno della nostra forza e io ho bisogno del suo amore che mi rifaccia galantuomo e mi purifichi”.¹¹²⁵

L'avvocato Dario R. diviene aviatore nella *Disperata* e trasforma il cinismo della sua precedente vita borghese in eroismo maschio e patriottico. Nel popolo incontra “la profondità del sentimento che si era manifestata in uomini rudi, dalle mani callose, che egli prima disprezzava”. In lui si compie una vera trasformazione interiore:

“Nel suo animo [...] si agitava un sentimento confuso che lo stupiva e lo tormentava: qualcosa di nostalgico, di ardente, di bramoso. Il canto di “Camicia Nera” lo commuoveva, gli faceva vivere con quei fratelli del popolo, la vita del soldato”.¹¹²⁶

Accanto a questi personaggi in cerca di riabilitazione, altri – e in questo caso il livello sociale si abbassa a proletari, gente di paese, contadini o emigranti - sono spinti da motivi ideali in linea con l'identità del regime: vogliono riscattare il proprio nome infangato dal padre disertore nella grande guerra, oppure vendicare le sconfitte dei nonni ad Adua o emulare le gesta dei padri sul Carso, o più semplicemente servire la patria fascista al culmine della sofferenza per una delusione amorosa.

In questi casi la narrazione è più lineare, la partecipazione di alcuni protagonisti diventa occasione di emozione per tutto il paese, impegnato a trepidare insieme alle madri e alle sorelle:

“E quelle lettere, piene d'entusiasmo, vibranti d'amor patrio, giungevano al paesello che le attendeva con curiosità e con ansia simile a quella della Nunzia, ché Francesco era divenuto il figlio amato che faceva onore a sé e al luogo che gli aveva dato la vita”.¹¹²⁷

Un sottogruppo significativo è composto dalle tre storie, tutte firmate da studenti, che hanno come protagonisti giovani non ancora in età per arruolarsi, praticamente quasi coetanei degli stessi studenti, che decidono di unirsi di nascosto ai militari in partenza. In essi si esprime quindi il sogno adolescenziale di farsi onore nella guerra degli adulti, mettendo in pratica ciò che hanno imparato nella militanza nell'Onb e nella Gil, e di vivere, seppure in forma fantasiosa, l'esperienza diretta del soldato.¹¹²⁸ L'immaginario pubblico era all'epoca intriso di questa fascinazione avventurosa, la stampa aveva valorizzato il caso di alcuni balilla, come Lorenzo Fusco, che di nascosto si era aggregato ai militari diretti in Africa e che poi era stato accolto dai combattenti come mascotte e –

1122Giovanna Calori, *Una lettera*.

1123Corrado Bertuzzi, *Anime alla guerra*.

1124Giancarlo Cavazzini.

1125Maria Speziali, *Redenzione*.

1126Liliana Volpe, *Risveglio*.

1127Elda Paglione, *Passione d'Africa*.

1128Sulla guerra come “avventura affascinante”: A. Gibelli, *Il popolo bambino*, cit., pp. 3-36

secondo la mitologia che vi era cresciuta attorno - aveva vissuto con essi il battesimo del fuoco; al ritorno la sua storia era divenuta famosa tanto da divenire soggetto di una copertina di Beltrame su "La Domenica del Corriere" ed era divenuto l'idolo di migliaia di giovani inquadrati nelle organizzazioni giovanili paramilitari.¹¹²⁹ Nei racconti questi balilla eroici fuggono da casa e si imbarcano di nascosto, poi si conquistano il diritto a rimanere con la disciplina, con atti eroici o perché vengono scoperti ormai lontani dall'Italia. Desiderano vivere quella dimensione militare dell'avventura, che il fascismo ha propagandato come la nuova frontiera in cui sognarsi pionieri: "Egli sperava, venendo in Africa, di far la vita dei legionari, di combattere gli abissini, come un vero soldato"¹¹³⁰. La situazione di guerra li fa crescere e divenire soldati bruciando le tappe: "Dopo alcuni giorni di esercizio sparava con la calma e la precisione di un veterano".¹¹³¹ L'immedesimazione dei protagonisti contagia talmente uno dei giovani autori di questi testi da far calcare per errore al proprio protagonista l'elmo anziché il casco coloniale (evidentemente un'associazione involontaria con la romanità imperiale).¹¹³²

5.3.4. *Gli africani nemici*

Gli africani che si oppongono alla penetrazione italiana sono gli antagonisti, i prototipi dell'alterità più radicale e disumana del nemico, per di più appartenente ad una "razza" inferiore.¹¹³³ In battaglia la descrizione inquadra quasi sempre il gruppo, immancabilmente innumerevole ("ne cadon, sì, ma crescon sempre"),¹¹³⁴ associato a metafore di potenze naturali incontrollabili ("peggio dei funghi"¹¹³⁵ "un animale gigantesco"¹¹³⁶):

"E come una valanga immane le torme assetate di sangue irrompono sullo sbalzo da ogni parte"¹¹³⁷

La contrapposizione tra "noi" e "loro" è esemplare e ben visibile sul campo di battaglia, diversità nel modo di combattere, furore disordinato e demoniaco contrapposto a razionalità ordinata:

"Quelli combattevano come indemoniati, con un'irruenza, un impeto da pazzi: i nostri si battevano con non minor foga, ma con molto sangue freddo"¹¹³⁸

Gli epiteti nei loro confronti, si sprecano: "cani", "quei maledetti", "orda barbarica", "orde razziatrici", "barbari", "selvaggi", "quei luridi soldati, se soldati si potevano chiamare"¹¹³⁹. Spesso emerge la connotazione del colore:

"un colosso, alto come gigante e nero come carbone [...] quel mostro color caffè che sta per uccidergli l'amico [...] il nero colosso"¹¹⁴⁰

Soprattutto viene sottolineata la doppiezza e la malvagità che emergerebbero dal loro modo di combattere. Infatti gli "abissini" che compaiono nei racconti colpiscono quasi sempre a tradimento:

1129Valentina Asioli, *L'impero di carta. Il colonialismo fascista nell'editoria per ragazzi* (seconda parte), "Studi piacentini", 2004, n.36, pp. 93-101.

1130Franco Natalini, *Gioventù d'Italia*.

1131Barbieri (masch.), *Lo scugnizzo*.

1132F. Natalini, cit.

1133Sulle immagini degli africani presenti nella memorialistica, in parte coincidenti con quelle che emergono da questi testi (mentre non hanno corrispondenti le figure di "africani protagonisti" analizzate in seguito), cfr. N. Labanca, *Una guerra per l'impero*, cit., p. 257-265.

1134F. Natalini, cit.

1135Emilia Granzotto, *Battesimo del fuoco*.

1136Rivalta (femm.), *Racconto eroico*.

1137Luigi Morelli, *Due amici*.

1138Wanda Tagliani, *Faccetta nera*.

1139Walter Capelli, *L'anello*.

1140Walter Malaguti.

“Quei negri indiatolati che cercavano di colpire dietro le spalle e in cui la viltà predominava gli altri sentimenti”¹¹⁴¹

E combattono con ferocia, in modo animale, al di fuori delle convenzioni dello scontro “civile”:

“un urlo immenso, felino più che umano, si propaga intorno [...] l'impeto di quei leoni assetati di sangue [...] vengono barbaramente trucidati da quella soldataglia insozzata di sangue innocente e ebbra di vittoria”¹¹⁴²

Addirittura può accadere che uno scioano si ecciti talmente nell'esercizio della propria ferocia che finisca per perdervi la vita:

“Uno scioano conficca e strappa il 'billao' nel corpo del nemico ferito e non cura la morte, che un altro gli sta portando: la vita è meno cara dell'acre e violenta gioia, che il contorcimento convulso di chi soffre atrocemente procura; colpito al collo, rotola col capo quasi mozzo sul viso insanguinato di chi uccise”¹¹⁴³

Questa assoluta convinzione della differenza di grado di “civiltà” tra i due popoli emerge a maggior ragione nella descrizione del modo di trattare i prigionieri che qui, ad esempio, viene evocato per contrasto:

“Qualche occhiata truce molto espressiva fu lanciata verso i prigionieri, e qualche imprecazione volò nell'aria: 'Non so chi mi trattenga' 'Certo che, se le parti fossero invertite, non credo che noi la passeremmo così liscia’”¹¹⁴⁴

Oppure nelle descrizioni della situazione antecedente l'arrivo degli italiani, le scene di razzie e di schiavismo attribuite agli arabi e dipinte usando toni cruenti e diabolici, fino ad arrivare all'uccisione truculenta dei bambini:

“*Abdul-Kam, l'arabo maledetto, il terrore dei luoghi, irruppe tra i difensori come Satana seguito dai suoi demoni gridando: 'Vittoria!... Vittoria!... Al saccheggio! Al saccheggio!' [...] i bambini malati lanciati in aria venivano ripresi sulla punta delle lance in mezzo a un urlo di gioia feroce*”¹¹⁴⁵

La distanza da questi nemici africani appare quindi sempre irriducibile; solo in un caso isolato leggiamo un cenno di rispetto nei loro confronti (è lo svolgimento di una ragazza) definiti “valorosi”, pur nel contesto indiscutibile della asserita loro minore civiltà che li condanna alla sconfitta:

“E il sole domani vedrà battersi in diretto confronto, quasi giudizio di Dio, i nuovi guerrieri dell'Italia Fascista e gli armati valorosi, ma inetti, di un regime schiavista e feudale condannato a scomparire”.¹¹⁴⁶

5.3.5. *Gli africani protagonisti*

Ma africani non sono solo questi demoniaci nemici, sono anche i sudditi, indigeni destinati a divenire la popolazione “liberata” dagli italiani o che addirittura combattono ai loro ordini come gli ascari, e che in alcuni casi assurgono al ruolo di protagonisti delle novelle.

Infatti ben 19 racconti (quasi un terzo) hanno come protagonisti principali personaggi africani. Solo uno di questi protagonisti recita un ruolo negativo, si tratta dell'informatrice araba di un pilota che sembra operare durante il periodo della riconquista libica. È lei che appieda nel deserto l'eroe fascista dell'aria sabotando il serbatoio della benzina e ricongiungendosi così con la sua tribù. Il pilota poi si salva e torna a mitragliare l'accampamento, salvo poi prendere in consegna il piccolo fratello abbandonato dall'araba traditrice.

Tra gli altri personaggi africani, quelli positivi, troviamo ben otto bambini, la maggioranza dovuti

1141 Matilde Trenti, *Due amici*.

1142 Luciano Bianchi, *Dogali*.

1143 Luciana Spadoni, *Olo! Dinle (Fede Ardente)*.

1144 W. Tagliani, cit.

1145 Athos Vianelli, *Sadhi, schiavo somalo*.

1146 Ines Chiadini, *Novella fantastica*.

alla penna di studentesse.

Sette degli otto bambini protagonisti muoiono nel tentativo di operare a favore dell'Italia. Chi sul campo di battaglia al fianco del nazionale che lo aveva accolto come mascotte o salvando il proprio capitano, chi operando come spia al seguito del padre, figlio di un ascaro amputato per ritorsione ad Adua, chi fuggendo dalla schiavitù nelle tempeste della guerra. In tutti i casi viene messa in scena la tensione dei bambini indigeni verso un'adozione nella comunità italiana e l'impossibilità della sua realizzazione. Sembra che nel disegno narrativo un destino tragico impedisca questo avvicinamento troppo rapido; l'assimilazione desiderata dai piccoli africani troverebbe accoglienza nei personaggi italiani di riferimento, ma si scontra con una fatalità negativa che traduce in chiave narrativa la chiusura razzista della società del tempo ed eletta dal fascismo a politica nazionale.¹¹⁴⁷ Sono bambini che diventano eroi sacrificandosi per l'Italia e gli italiani, le cui imprese vengono narrate con trasporto e commozione, ma i cui profili portano in sé i segni di un'inferiorità culturale e "razziale" che si somma a quella dell'età e che sembra condannarli alla frustrazione del loro desiderio.

Vediamone un paio. Turi¹¹⁴⁸ è un "bimbo" Galla che, una volta conosciuto un tenente dell'esercito italiano, non vuole più abbandonarlo tanto da vagare due giorni nella foresta alla ricerca dell'esercito che sta avanzando; per lui il tenente è il "grande papà" e quando lo ritrova si intrufola nella sua tenda, "sorride e attaccandosi al braccio dell'ufficiale esclama stringendo forte: stare, stare sempre con te!". Nella successiva avanzata però il tenente viene ucciso ed anche Turi, dopo aver lanciato lui stesso le bombe rimaste al militare contro la "mitragliatrice abissina", cade morto. Turi però non è raffigurato come un bambino europeo, bensì come una creatura selvatica, la cui descrizione bene illustra questo rapporto intimo con la natura che lo circonda, che lo penetra profondamente e che finisce per tenerlo a distanza dagli italiani:

"Agile come una scimmia, animato da un'inquietudine quasi febbrile, la gola arsa, il respiro mozzato, il piccolo negro salta fra i cespugli della boscaglia bassa, intricata dai sentieri appena segnati: È notte; una di quelle belle notti africane ricche di mistero, di magica bellezza, piene di profili neri, di leggeri fruscii, di sordi ululati; corre il negretto mentre le sue narici fremono come quelle di un gattopardo".

Anche quando si avvicina alla tenda del tenente lo fa "strisciando sulla sabbia, come una belva in agguato", "agile e silenzioso, sgaiattola [sic]", "striscia ancora leggero"; e quando si ritrova a seguire il tenente in battaglia, lo spirito guerriero emerge in lui come istinto, qualcosa di atavico: "la lotta l'entusiasma, ridesta in lui gli istinti guerrieri della sua tribù" ed è "selvaggia" la gioia che gli riempie il cuore.

Facetta Nera invece è il nome che i militari di una pattuglia danno alla piccola abissina rinvenuta al termine di una battaglia. Ha cinque o sei anni, quando viene ritrovata, "più che un essere umano, [...] sembrava un animale spaurito". La scelta di adottarla e di farne la mascotte del reggimento si accompagna alla sua educazione assimilatrice, senza attenzione al suo passato, tanto da ribattezzarla: "'Sai che è carina?' 'Con una brusca, molto sapone e moltissima acqua, io credo che diventerebbe un po' più pallida' 'A proposito, come si chiama?' 'Io le metterei nome Concetta:

1147Il primo pronunciamento ministeriale su questioni di "promiscuità familiare" fu emesso precocemente dal Ministero e reso pubblico sul "Popolo d'Italia" riguardo alle richieste di adozione di bambini africani, che andavano crescendo nel periodo di guerra; il *Chiarimento* è datato 16 aprile 1936 e ne viene data notizia sul "Popolo d'Italia" del giorno successivo con parole di comprensione e di elogio: la stigmatizzazione della promiscuità crescerà nei mesi e negli anni successivi diventando un elemento della propaganda razzista. Ecco il testo del comunicato:

"Pervengono al Ministero delle Colonie, da parte di famiglie italiane, numerose domande in cui viene espresso il desiderio di poter allevare, educare ed, eventualmente, adottare bimbi nativi delle nostre colonie e dei territori di nuova occupazione in Africa Orientale. Il predetto R. Ministero delle Colonie fa conoscere che tali domande, pur essendo apprezzabile [sic] per l'alto senso di umanità e di patriottismo che le ispira, non possono essere accolte per ragioni di carattere generale", *Chiarimenti ministeriali sull'adozione dei bimbi nati in A.O.*, "il Popolo d'Italia", 17 aprile 1936. Sul razzismo coloniale fascista: Gianluca Gabrielli, *Un aspetto della politica fascista nell'impero: il "problema dei meticci"*, "Passato e presente", 1997, XV, n.41.

1148Elena Bonaga, *Turi, piccolo eroe*.

sapete la mia ragazza si chiama così” “Ma è più bello quello della mia: Maria””. La facilità ad apprendere l'idioma dei conquistatori e ad obbedire costituisce un indicatore certo del suo intelletto: “Era intelligentissima: imparò a fare il saluto romano, a dire “Signorsì” quando la chiamavano”. La promessa di adozione si allarga, nel finale, anche al trasferimento in Italia: “Quando poi [il reggimento] sarà sciolto, l'adopterò io e me la porterò al mio paese. Diverrà un essere civile, e imparerà a rispettare e ad amare l'Italia”¹¹⁴⁹.

Anche per Ali Abdul, protagonista del testo narrato da un ragazzo, l'idea dell'adozione in Italia viene formulata, ma diversamente dagli altri casi, qui la vicenda si spinge più avanti e, quando l'intenzione si scontra con la realtà delle scelte “razziali” dell'Italia imperiale, l'esito è tragico. Inizialmente Ali viene ritrovato nel corso di un'azione di conquista, “un piccolo mucchio di cenci, dai quali sbucava un braccino esile ed un musetto scuro insanguinato”. Salvato e curato “diviene ben presto il protetto di tutti i soldati, di tutti gli ufficiali. Egli era però il cane fedele del tenente Bruni: lo seguiva ovunque, lo guardava spesso con i suoi grandi occhi neri, in cui era un misto di ammirazione, di affetto, o meglio di venerazione. Contento di poterlo anche solo avvicinare, felice di sentirlo parlare, di sentirselo amico, quasi padre”. E il tenente ricambia questa venerazione con un affetto che appare sincero ma che ci ricorda anche quello riservato agli animali domestici. Questa “adozione” comporta un'opera di italianizzazione e di incivilimento del piccolo abissino:

“Egli gli aveva insegnato che c'è un Dio che bisogna amare sopra tutto; gli aveva spiegato cosa significa patria; gli aveva a poco a poco inculcato l'amore per l'Italia, il Re, il Duce. Ali Abdul si sentiva ormai un piccolo Italiano”.

Il linguaggio posseduto dal bambino rimane però grossolano, spia di una difficoltà ad interiorizzare la trasformazione: egli assimila con difficoltà l'idioma nazionale, anche se non sembra ciò costituisca un problema insormontabile per il ruolo che il bambino è chiamato ad occupare: “si esprimeva in un linguaggio strano, con frasi spezzate; un insieme di amarico e di italiano, parole non collegate tra loro, ma bastanti a far comprendere i suoi pensieri”. È a questo punto che si rafforza e si fa progetto l'idea di portare Ali Abdul in Italia:

“L'avrebbe portato con sé. Elena, tanto buona e cara, l'avrebbe accolto con entusiasmo anche solo per amor suo. E Ali Abdul cullava quella speranza che gli aveva data il suo tenente. Sarebbe partito con lui. Era felice”.

Ma qui anche il giovane narratore non può che fare i conti con la politica indigena del fascismo, che da tempo ha chiarito che non permette adozioni di bambini africani vittime della recente guerra e che piuttosto si appresta ad espellere ogni africano già presente in Italia come corollario di una politica razzista che sta montando con forza sulla stampa proprio mentre vengono scritti questi testi.¹¹⁵⁰ Così il tenente Bruni deve capitolare e decide di partire in silenzio, senza comunicarlo al bambino, “il distacco sarebbe stato altrimenti troppo doloroso [...] Pose un bacio su quel musetto nero che gli era tanto caro e per la prima volta da che era uomo, due lacrime solcarono il suo volto”. Ma il bambino rimane sconvolto: “guardando i suoi occhi smarriti che vagavano qua e là cercando ansiosamente, si sarebbe potuto leggere tutto il dramma di quella piccola anima selvaggia”. “Cane fedele”, “anima selvaggia”, la parziale adozione e assimilazione ne ha sconvolto l'esistenza ed ora che viene abbandonato si sente perduto; viene ritrovato qualche giorno dopo moribondo in una scarpata. Il suo percorso di avvicinamento al padre adottivo bianco e all'Italia si era spinto oltre il limite che poteva essere tollerato anche nella narrazione. L'unico risarcimento che gli può essere concesso è “una piccola tomba [su cui] viene steso il tricolore”¹¹⁵¹.

Anche per gli ascari e i dubat protagonisti delle storie Roma costituisce un mito che muove alle imprese più rischiose, ma che si rivela irraggiungibile. Omar, il dubat che viene soprannominato

1149W. Tagliani, cit.

1150Cfr. Gianluca Gabrielli, *Africani in Italia negli anni del razzismo di Stato*, in Alberto Burgio (a cura di), *Nel nome della razza. Il razzismo nella storia d'Italia 1870-1945*, Bologna, il Mulino, 1999.

1151Piola Giuseppe, *Ali Abdul*.

Faccetta Nera, si propone per un'impresa rischiosa dove troverà la morte con la promessa di venire portato a Roma che lui evoca con l'accostamento di due parole eloquenti: "Roma, paradiso". Le espressioni che vengono usate per descriverlo fanno emergere uno sguardo rivolto ad un esemplare animale, le sue caratteristiche sono mutate dal mondo naturale cui sembrano appartenere gli uomini africani, ma la parte per cui combatte lo distanzia dalla selva e dalla mera appartenenza razziale e lo pone su un gradino più alto, ne fa un evoluto, permettendogli di guardare i nemici africani dall'alto. Nella relazione che il capitano istituisce al di là del comando militare, si mescolano, fuse tra loro, le caratteristiche del rapporto di proprietà, dell'atteggiamento affettuoso verso gli animali da compagnia e di quello educativo-moraleggiante degli adulti verso i bambini: "Se farai il tuo dovere, se sarai buono, a guerra finita, quando tornerò alla mia casa, tu verrai con me. Vuoi?" Faccetta Nera scordò in quel momento d'essere un povero soldato, e s'inclinò a baciare la mano del suo padrone in un muto segno di riconoscenza infinita"¹¹⁵².

In questi racconti quindi il paternalismo e lo spirito missionario degli studenti, e soprattutto delle studentesse, ci mostra l'immagine di un colonialismo buono che sa cooptare i sottomessi con le qualità superiori della propria "civiltà". Addirittura alcuni racconti più disponibili ad un relativo avvicinamento delle parti parlano di "simpatica amicizia" tra un italiano e un etiope, che però non può sussistere se non nella cornice del rapporto di dominio (ad esempio, la dipendenza gerarchica tra il capitano e il suo attendente). D'altronde il ministro Bottai il 26 aprile 1937, all'indomani del varo del Rdl 880 contro le unioni miste, legge fondante la fase imperiale del razzismo coloniale, aveva inviato una circolare alle scuole in riferimento alla corrispondenza scolastica degli alunni italiani con indigeni dell'Africa orientale raccomandando un certo distacco anche nelle espressioni utilizzate: "mi risulta che alcuni alunni ed alunne delle scuole del Regno, scrivano lettere o cartoline ai giovinetti indigeni dell'A.O.I., usando l'appellativo di 'sorella' o di 'fratello'. Quantunque non possa dubitarsi della buona fede dei nostri alunni, ritengo che nella corrispondenza con gli indigeni non debbano essere usate le suddette espressioni, perché i fratelli degli italiani sono solamente gli italiani"¹¹⁵³.

Così nelle novelle questi avvicinamenti sono l'occasione per raffronti contestuali, come queste descrizioni somatiche e di carattere tra i due giovani, pensiero e classicità nell'uno, labbra grosse e fierezza selvaggia l'altro:

"l'uno alto, magro, bruno, dagli occhi pensosi e pieni di luce impersonava perfettamente il tipo italico, baldo e forte pur nella delicatezza classica dei lineamenti e dei caratteri, l'altro agile, snello, selvaggiamente fiero, nei suoi occhi splendenti, nel sorriso bianco delle labbra grosse rispecchiava la luce del sole caldo della sua terra, del suo cielo azzurro dai riflessi d'oro"¹¹⁵⁴.

E ogni avvicinamento prevede nell'africano una "conversione", un rovello attraverso cui passare per superare le resistenze di "razza" o "religiose", i due cardini della gerarchizzazione delle "civiltà" che campeggiavano nelle pagine introduttive della "geografia antropica" di tutti i manuali scolastici, fin dall'Ottocento. Ecco il rovello dell'attendente etiope:

"che cosa passò nell'animo del ragazzo selvaggio? Quale impeto di riconoscenza, quale contrasto di sentimenti, che si agitavano fra l'orgoglio superbo della razza, della prevenzione, e l'aspirazione a legarsi più intimamente, uniti dai vincoli più sacri dell'amicizia e del patriottismo, con il giovanotto sincero ed ardente che lo aveva salvato?"

E quello del "selvaggio" convertito al cristianesimo:

1152Antonio Cortesi, "Faccetta nera" novella. La metafora dell'animale domestico compare spesso nella diaristica e nella letteratura, cfr. Giulietta Stefani, *Colonia per maschi. Italiani in Africa Orientale: una storia di genere*, Verona, Ombre corte, 2007, pp. 106, 123.

1153Circolare 26 aprile 1937 del Ministero dell'Educazione Nazionale, in Archivio storico Istituto Comprensivo n. 2 di Imola, Ispett. Scol. della IV circoscr. di Bologna, Carteggio, 1937; ringrazio la professoressa Franca Montanari per la segnalazione.

1154Luciana Palchetti, *Cuori*.

“Il suo amico – così ora può chiamare il bianco – gli apre la mente a nuovi orizzonti, gli parla di cose belle che rasserenano l'animo e insegnano a sopportare con rassegnazione le avversità della vita. Verso l'alba egli si sente già disposto ad adorare il loro Dio”¹¹⁵⁵

Tra l'empatia più o meno paternalistica mostrata verso bambini e ascari e l'ostilità verso i feroci nemici o i razziatori, emerge talvolta uno sguardo intermedio, stupito verso queste popolazioni che vengono percepite molto distanti anche “razzialmente” oltre che dal punto di vista dei costumi e che sembrano fare emergere un certo imbarazzo poco “imperiale”. Sono estranei, distanti, difficili anche da nominare (“Si aggirano dei così neri; senza dubbio abissini”¹¹⁵⁶), osservarne i costumi sconvolge nel profondo, come in un testo dedicato alla cerimonia del giudizio affidato al rito del Liebescià, oppure semplicemente fa crescere il desiderio della patria:

“le strane e primitive usanze etiopiche gli facevano francamente desiderare la patria lontana”¹¹⁵⁷.

È straniante anche vederli mescolati ai bianchi, come spiega bene questo personaggio:

“La mescolanza dei bianchi agli indigeni fa provare un'impressione del tutto nuova dei costumi di questi ultimi. Mario, unitamente ai suoi camerati, osservava attonito quella strana razza a lui sconosciuta, quasi completamente nuda, madida di sudore per le fatiche e la cocente temperatura, o vestita con drappi tra i più bizzarri”¹¹⁵⁸

5.3.6. *Tra due idiomi*

La descrizione dell'alterità si concentra in numerose occasioni sulla percezione sonora degli africani, e in primo luogo sul loro linguaggio. All'estrema distanza abbiamo i nemici che in battaglia si esprimono attraverso voci ed emissioni sonore scoordinate, “fra alte grida e suoni gutturali”¹¹⁵⁹, “urlando selvaggiamente”¹¹⁶⁰. Tra la popolazione incontriamo suoni tributari di un'immagine esotica: “ecco i crespi eritrei e i somali dai nobili lineamenti guidare con le stridule voci i nervosi muletti abissini”¹¹⁶¹. Infine, incontriamo le voci degli indigeni associati agli italiani, che vengono misurati a partire dalla distanza che mostrano dall'idioma dei conquistatori, come precisa uno dei protagonisti riferendosi ad un giovane abissino: “del resto Agiacc era un ragazzo intelligente, parlava correttamente l'italiano”¹¹⁶²; è però un caso isolato, incluso in una novella che condurrà all'amicizia tra i due giovani; molto diverso è il caso degli altri indigeni associati all'Italia che compaiono nei racconti: essi all'opposto non parlano bene la lingua, come Ali Abdul che abbiamo già incontrato: (“*Si esprimeva in un linguaggio strano, con frasi spezzate; un insieme di amarico e di italiano, parole non collegate tra loro, ma bastanti a far comprendere i suoi pensieri*”¹¹⁶³), si aiutano con il corpo (“col suo linguaggio un po' stentato, e soprattutto con una stranissima mimica”¹¹⁶⁴), i loro discorsi diretti vengono resi con le stereotipie linguistiche ampiamente usate nei fumetti e tese a ridicolizzare, stigma linguistico della distanza evidente e tendenzialmente incolmabile con l'identità culturale dei dominatori: “Io andare sempre dove volere mio amato comandante”¹¹⁶⁵, “all'armi apissini arrivare”¹¹⁶⁶, o questo esempio, in cui il commento scaturisce

1155Pederzini Gabriella.

1156F. Natalini, cit.

1157L. Palchetti, cit.

1158Berta Saporì, *Vicende di una giovane 'Camicia Nera' che partecipò alla impresa per la conquista dell'Impero d'Etiopia*.

1159W. Tagliani, cit.

1160Adriana Mastrigli, [*Cecità*].

1161I. Chiodini, cit.

1162L. Palchetti, cit.

1163G. Piola, cit.

1164A. Cortesi, cit.

1165L. Bianchi, cit.

1166Carlo Barbieri, *Per la Patria*.

irresistibile dall'intimo del personaggio bianco:

“La prima volta che mi parlò, quando venne a presentarsi come mio attendente, piazzato sull'attenti in posizione impeccabilmente regolamentare, contenni con fatica una risata che voleva uscire a tutti i costi. 'Ascari Kiar, quarto battaglioni litreo, brimo blatoni, derza gambània. Io fare addendendo ber sagnor denendo”¹¹⁶⁷.

5.3.7. *Il paesaggio africano*

In generale le descrizioni del territorio africano presenti in questi racconti mostrano la forza della natura selvatica, spesso vista in intima unità con le spesse popolazioni, soprattutto quelle nemiche. Ad esempio, in questo dialogo didascalico tra combattenti:

“‘Che ambiente selvaggio!' 'Eh, sì; ma per rendermi completamente felice ci manca qualcosa: una qualche bestia selvaggia, che so, una famigliolina di leoni, o qualche serpente' 'Perché non addirittura qualche abissino? Per esempio, pensa trovarti solo, a faccia a faccia con tre o quattro di essi?' 'SSt, camerata, sta zitto. Ti assicuro che mi difenderei con tutto, anche con i denti, e che venderei pur la pelle a costo di non cader vivo fra i loro artigli. Brr! Mi viene in mente qualche scena d'orrore...' 'Sì, sì; brutta razza. Ti assalgono alle spalle silenziosi come gli animali feroci ai quali assomigliano molto. Anzi, non mi meraviglierei se anche ora ...”¹¹⁶⁸

O anche in questa riflessione descrittiva che sottolinea anche visivamente la simpatia per la popolazione Amhara in funzione anti-scioana.

“la linea della montagna che spiccava, bruna, fiera, recisa, come un volto di razza amahara [sic]”¹¹⁶⁹

L'ambiente incarna un territorio distante, selvatico, non addomesticato, affascinante nel suo esotismo ma anche pauroso e pieno di fastidi:

“ciò che vedono di tanto strano e nuovo: iene, sciacalli che ululano di notte attorno agli accampamenti, gazzelle, gattopardi [...] La zona è sabbiosa, il paesaggio selvaggio, il caldo soffocante”¹¹⁷⁰

Si tratta di una natura ancora straniera, l'appropriazione degli italiani deve ancora realizzarsi. Gran parte delle descrizioni vengono pronunciate dai protagonisti dei racconti al momento dell'arrivo e sono riferite a territori che nel racconto sono destinati ad essere teatro di guerra imminente; quindi sono luoghi che appaiono anomali e minacciosi in sé, sembrano rivelare le caratteristiche perfette per favorire gli agguati dei nemici e facilitare la loro tattica di combattimento: sono le “insidiose ambe abissine”¹¹⁷¹, “ambe selvagge e foreste insidiose”¹¹⁷² e “insidiose, sconfinite, ambe, che, dietro ogni sporgenza, ogni fossetta, potevano nascondere il nemico”¹¹⁷³.

*La visione del luogo è selvaggia, deserta e non può essere immaginata neppure lontanamente da chi è nato e vissuto nelle belle campagne italiane. Là non si hanno che roccie [sic] a picco, nude, e solo qua e là rivestite da macchie di bosco. Le loro irregolarità si prestano poi in modo speciale a nascondere gli assalitori fino a poca distanza”*¹¹⁷⁴

La natura è quindi nemica essa stessa come i combattenti abissini e attende di essere 'civilizzata' dagli italiani, *in primis* attraverso la sacralizzazione ottenuta con il sacrificio: “l'amba resa sacra dal sangue di tanti eroi”¹¹⁷⁵. Intanto però il dominio è assicurato dalla padronanza tecnologica,

1167Silvana Marselli, *L'ascaro Kiar*.

1168Wanda Tagliani, cit.

1169Liana Spalletta, *Uba*.

1170Giorgio Muzzi, *Olocausto*.

1171Maria Luisa Calanchi, *Sua sorella*.

1172Rosina Giordani, *Aghbò, piccolo eroe*.

1173Lea Morisi, *L'amuleto*.

1174B. Saponi, cit.

1175M.L. Calanchi, cit.

esemplare quella delle tante ricognizioni da alta quota di cui abbiamo parlato, ma anche al livello del terreno come effetto della superiorità bellica degli italiani: “[...] amba [...] apparentemente inaccessibile; ma non sarà tale per noi italiani”¹¹⁷⁶

Il territorio però non viene visto solamente con gli occhi dei combattenti, ma su di esso si ferma anche lo sguardo del futuro colono, che sulle immagini di desolazione e di minaccia proietta la trasformazione miracolosa promessa dal processo di insediamento e di civilizzazione:

“Le grandi pianure africane si presentano come sconfinata distese giallo dorate; ma sotto le graminacee bruciate dell'arsura, già spuntano le verdi promesse del domani, quando ogni piano, ogni pendio, diventerà un fresco manto di smeraldo”¹¹⁷⁷

Addirittura un combattente che corre all'attacco non riesce a trattenersi dal progettare la trasformazione agricola del territorio:

“Passò, ansando, sotto a un eucalipto. 'Qui, disse a se stesso, si planterà un giorno l'ulivo’”¹¹⁷⁸

L'addomesticamento è spesso un travisamento prodotto delle abitudini percettive, che cercano nel paesaggio lontano le forme consuete del paesaggio natale:

“Era strana quell'amba. Ricordava la sagoma delle montagne dolomitiche benché i suoi cocuzzoli terminali e le costole non ripide all'accesso, interrotte qua e là da macchie di cespugli, distruggero quel primo superbo effetto che la linea elegante, bizzarra e ardita imponeva”¹¹⁷⁹

e anche

“gli sembrava che guardandosi attorno avrebbe visto spuntare ancora, là, tra il fogliame, la vetta del campanile della sua piccola chiesa, dove si recava la domenica con la mamma...”¹¹⁸⁰

Oppure diviene un intervento affettivo e volontario: un antidoto alla distanza degli amanti:

“ripeteva sottovoce un nome [dell'amata] alle piante e alla terra, perché quell'angolo d'Italia fosse pieno di lei”¹¹⁸¹

O ancora è lo sguardo dell'italiano che all'arrivo coglie le casette bianche di stile europee come la prova dell'appropriazione avvenuta, il marchio di garanzia su un paesaggio africano che – così – desta entusiasmo:

“Il panorama africano era magnifico; dinnanzi ai loro occhi, per una zona limitata, si estendeva un insieme di casette di stile europeo, graziose, bianche, quasi minuscole, piccole macchie in mezzo al verde. Lontano, i mo[n]ti dalle cime aguzze, sui quali s[p]lendeva il sole africano. Sullo sfondo un cielo magnifico, rossastro, balenante con riflessi d'oro. Non era una magica fata morgana, era la realtà”¹¹⁸²

Infine sopravvive in un paio di racconti la tonalità esotistica, tutta estatica, nel descrivere questi terre, tipica più di un immaginario sopravvissuto nel medio periodo alla trasformazione promossa dalla nuova retorica fascista:

“Sancurà: piccolo villaggio etiopico addossato a un altipiano nella ridente valle rivestita da una vegetazione densa e alta con belle palme, con le tipiche acacie a ombrello. Quando il sole discende dietro la muraglia di rocce biancastre che domina da ponente tutto il paesaggio, e fa un contrasto singolare con tutta la vegetazione tropicale che ride tutt'attorno. [...]”

1176Vittorino Alessandri, *Uno fra i tanti...*

1177N. Ripani, *Tramonto abissino.*

1178Enzo Biagi, *Amore di terra lontana.*

1179Rino Brini, *L'amba d'oro.*

1180Ido Vicari, *L'artiglio.*

1181G. Calori, cit.

1182L. Volpe, cit.

Il villaggio si anima e risuona di mille voci: la fonte di Karm che mormora eternamente nel fondo della valle, fra i ciuffi di euforbie e di agave dai bei fiori ranciati è il luogo di convegno di uomini e animali sul tramonto [...] lontano, in alto, la voce di un muezzin saluta la prima luna”¹¹⁸³

5.3.8. Tecnologia, guerra e corpi

La superiorità dell'esercito fascista trova la sua esemplificazione più evidente nell'uso che fanno gli italiani della tecnologia aerea. Vari protagonisti guidano aeroplani (quattro storie sono costruite su questo aspetto) e sia che vengano usati in azioni di ricognizione, sia che infieriscano sui nemici e sulle popolazioni etiopi, sempre il richiamo ad essi ostenta il gap tecnologico che rappresenta anche la misura della differenza tra le due “civiltà”.

I passi più evidenti sono due descrizioni soggettive di bambini africani all'arrivo degli aerei. Qui l'inconsapevolezza dello sguardo infantile si somma all'infantilismo attribuito alla civiltà abissina e la stupefazione ingenua diviene quasi adorazione di qualcosa di soprannaturale:

“Cosa sono quegli uccelli giganteschi che volano a stormo facendo tanto rumore? Non certo i soliti innocui pennipedi che li rallegrano con i loro canti. Corrono agli archi e mirano in alto” “Intanto gli uccelli dalle ampie ali toccano terra e, con sommo stupore di quei selvaggi lasciano uscire dal loro stomaco molti soldati”¹¹⁸⁴

È lo sguardo del selvaggio, lo sguardo dal basso per eccellenza:

“D'improvviso un rombo misterioso e possente sorse nella lontananza, crebbe velocissimo, riempì il cielo di un palpito nuovo e agli occhi esterrefatti del piccolo somalo, comparve nell'azzurro un magnifico uccello, dalle ali tricolori, dal corpo dorato, dal cuore d'acciaio che pulsava quasi rispondendo al suo”. “piccolo cuore [...] aveva battuto per un istante col palpito di un'ala tricolore”¹¹⁸⁵

Uno sguardo che se viene presentato come fiducioso sarà premiato dalla benevolenza civilizzatrice degli italiani:

“vide lassù degli uccelli argentei e tricolori che gli piaquero [sic] assai. Egli chiamò un compagno e gli indicò quei piccoli punti argentei; a tal vista tutti fuggirono, il panico fu generale. Che succedeva mai? Se arrivavano gl'italiani perché bisognava fuggire? Invano sua madre lo chiamò, egli, sordo a ogni richiamo, guardava lassù dove quegli uccellacci si avvicinavano. Li guardò passare, poi tornò al suo tukul dove apprese che quegli uccellacci erano gli aeroplani”¹¹⁸⁶

Una tecnologia che rimane estranea alle popolazioni africane, anche alle persone che momentaneamente vengono cooptate; ad esempio la donna araba che si trova a volare con un italiano come guida indigena, nel contesto viene descritta come goffa e infantilmente curiosa:

“Egli [...] osservava il viso della donna, grottesco sotto gli occhiali da volo: ed una risata salì alle sue labbra: Era quella la sua guida indigena? [...] Nechma, quando non guardava il deserto stava in ammirazione estatica delle manovre misteriose del pilota quelle mani inguantate l'attraevano al pari del volante lucido e dei sette orologi in perpetua vibrazione”

Sono i corpi stessi dei due protagonisti a risultare come lamarckianamente plasmati per i rispettivi diversi ambienti: anche l'aviatore italiano, una volta atterrato nel deserto, esce dall'abitacolo e sulla sabbia diviene a sua volta goffo nell'allontanarsi dalla sua appendice tecnologica:

“quelle spalle un po' curve che ondeggiavano ad ogni passo a cagione del piede disadatto alla sabbia”¹¹⁸⁷

È nel cielo che l'eroe fascista (ma sarebbe meglio dire europeo, poiché questa tecnologia sembra

1183I. Chiodini, cit.

1184G. Pederzini, cit.

1185R. Giordani, cit.

1186L. Morisi, cit.

1187Maria Ranza, *L'apparecchio n. 26.*

una prerogativa dei bianchi, anche di quei pochi che servono l'esercito abissino) trova la sua posizione ideale. Da lì può esercitare la vertigine dello sguardo dall'alto che padroneggia il territorio africano:

“sotto di noi abbiamo visto sfilare le selve più orride, ancora immerse nell'oscurità, i burroni più profondi, i picchi più taglienti”¹¹⁸⁸

Tutto da lassù sembra trasformato in giocattolo:

“I palmizi, le capanne, i rovi che Valma aveva visto man mano ingrandirsi nel suo discendere verso la terra gli parevano triplicati. Egli afferrava in una realtà fattasi improvvisamente verticale le immagini e i colori di quei giocattoli che aveva visto in volo”¹¹⁸⁹

E la guerra stessa diventa un gioco da ragazzi:

“L'aeroplano [...] scagliava una raffica di proiettili per poi risollevarsi subito veloce e superbo come un aquilotto”¹¹⁹⁰

“con un frastuono rabbioso, il piccolo caccia si lanciò come una folgore vendicatrice sull'orda, vomitando dalle due mitraglie un fiammeggiare di piombo e di morte. E l'orda urlante si disgregò e si frazionò, sgominata, sorpresa dall'assalto imprevisto. Le grida di gioia selvaggia si tramutarono in gemiti di dolore”¹¹⁹¹

“mentre le prime bombe cadono fra le retrovie abissine ed i centauri dell'aria scendono quasi a raso terra, per annientare con le mitraglie i nemici”¹¹⁹²

e a tratti anche un gioco sadico, che mostra l'estasi della distruzione di chi dispone di una superiorità assoluta:

“Una scarica di mitraglia annunciò ai nemici l'arrivo dei nostri. I piloti videro la terra sventrarsi e balzare altissima, per poi ricadere nelle buche profonde e nere del terreno bombardato. Gli uomini fuggivano urlando. Il bestiame impaurito dalle fiamme e dal fumo si sbandava per i pascoli e nei boschi. La canzone di morte continuava.... Finite le bombe i piloti corsero alle mitragliatrici, afferrarono i fucili, le pistole, pur di poter colpire e soddisfare quel desiderio di distruzione che si era destato in loro”¹¹⁹³

5.3.9. La società abissina: schiavitù, barbarie

Infine uno sguardo alla società abissina che precede la conquista fascista, presentata come regno della barbarie schiavista e di istituzioni primitive ed ingiuste. Così appare negli accenni sparsi e nei racconti specificamente centrati sull'argomento. Anche qui prendiamo tre testi tutti di studentesse che mostrano una predilezione per queste tematiche in luogo di quelle eroiche presenti in maggioranza nelle prove maschili.

In uno svolgimento il Leone di Giuda, simbolo dell'impero d'Etiopia, si anima: madre etiope nell'Etiopia fascista lo sceglie come interlocutore di un dialogo teso a far conoscere il passato di schiavismo e di povertà al proprio figlioletto che non vuole dormire:

“Il leone udiva gemiti di mamme strappate ai loro figli per essere vendute sui mercati e pensava – non è forte colui che spezza il cuore di una mamma. Il leone vedeva frotte di fanciulli orfani, abbandonati e stracciati, fanciulli che si univano ai briganti per vivere e per mangiare e – pensava – non è forte colui che opprime e abbandona l'infanzia”¹¹⁹⁴

Dopo la fuga del Negus “con pesanti sacchi di oro sulle spalle; fuggivano come vili, come briganti, come malfattori, come ladri!” il Leone si avvicina agli invasori fascisti e si rivolge loro:

1188Giorgio Bernardi, *Il ferro di cavallo*.

1189M. Ranza, cit.

1190W. Capelli, cit.

1191I. Vicari, cit.

1192L. Spadoni, cit.

1193L. Volpe, cit.

1194Elma Casari, *Il racconto della madre abissina*.

“Perché siete qui? - Siamo venuti a vendicare i nostri fratelli, caduti di Dogali. - E' forte colui che difende il proprio fratello, rispose il leone – io sarò il vostro custode”, allusione chiara alla allora recente collocazione della statua del Leone, che era stata sottratta dai fascisti come bottino di guerra, sotto la stele romana in onore dei caduti di Dogali.¹¹⁹⁵

Un'altra descrizione ci viene da una schiava protagonista di un racconto collocato ad Adua la sera della vigilia dell'attacco italiano, che si reca alla fonte e, vedendo un fiore rosso 'leggendario', viene indotta a ricordare la leggenda africana di Ras Aluf che predice sventura per i tiranni. Qui la situazione di sofferenza degli schiavi viene accennata nell'immagine che li ritrae al lavoro:

“Lenti gli schiavi del ras s'avvicinano alla fonte curvi sotto il peso delle pesanti otri. Quale contrasto con i vivaci e ciarlieri abitanti del villaggio! Gli schiavi muovono lentamente all'intorno i loro occhi, privi di vivacità”¹¹⁹⁶

Infine un racconto è centrato sulla descrizione della ricerca di un colpevole attraverso il rito del Liebescià. Il rito prevedeva che alcuni giovani della comunità indossassero particolari indumenti e assumessero sostanze che ne alteravano il pensiero, per poi scegliere nell'estasi il colpevole di un delitto.

“potete vedere un... un 'somaro', ma di nuovo genere intendiamoci: è un negro, magro, magro, completamente ubriaco per la bevanda rossiccia che gli hanno fatto ingoiare, tenuto da due o tre uomini con delle redini di panno bianco”.¹¹⁹⁷

La pratica era stata proibita da Hailé Selassié, ma evidentemente poteva divenire materiale esemplare per narrare la “barbarie abissinia” prima dell'arrivo degli italiani. Nel racconto l'esito del giudizio è il taglio delle mani di un uomo non colpevole e il rimorso della vera colpevole, la compagna giovane e bella, che rimane impunita.

5.3.10. La “coscienza imperiale” del 1942

Nel 1942 il *Concorso per un tema di carattere coloniale* venne organizzato dall'Istituto Fascista dell'Africa Italiana in occasione della giornata dell'impero.¹¹⁹⁸ Il contesto storico era cambiato radicalmente da quello dei Ludi Juveniles del 1938. Siamo nel pieno svolgimento del secondo conflitto mondiale e l'Italia fascista ormai da alcuni mesi non aveva più alcun possedimento in Africa Orientale, mentre anche la presenza in Libia stava subendo gravi colpi. Si aggiunga che Amedeo di Savoia duca d'Aosta, ultimo viceré d'Etiopia, prigioniero dal marzo 1941, era deceduto il 3 marzo 1942 per malattia nel campo di prigionia in Kenia. La sua resa agli inglesi con l'onore delle armi e la successiva morte furono comunicate dal fascismo alla popolazione italiana (e alle scuole) con un'enfasi particolare, costruendo attorno alla figura del duca un alone di eroismo e di martirio e nello stesso tempo cercando di nutrire la speranza di un capovolgimento delle sorti della guerra e di un ritorno in Africa.

In questa cornice il significato dell'iniziativa di propaganda coloniale iniziava a cambiare. Non si trattava più solamente di sensibilizzare le giovani generazioni a crescere con una “coscienza imperiale” proiettata al dominio, alla colonizzazione e all'ulteriore espansione dei possedimenti; ora a ciò si aggiungeva più realisticamente il fine di mantenere in vita l'identità coloniale che era stata

1195La statua del Leone di Giuda, simbolo dell'impero Etiopico, venne sottratta dal fascismo come bottino di guerra ed esposta a Roma nel maggio 1937 sotto la stele che ricorda i caduti di Dogali. Due cinegiornali Luce ne divulgarono la notizia: il primo (Giornale Luce B1052 del 03/03/1937) mostra il Leone di Giuda ancora chiuso negli imballaggi che lo hanno trasportato da Addis Abeba sino a Roma; il secondo (Giornale Luce B1094 del 12/05/1937) mostra l'inaugurazione pubblica del monumento a Roma. Nel 1970, durante la visita a Roma del Negus Hailé Selassié, il piccolo monumento, ancora collocato di fronte alla Stazione Termini, tornò nelle mani dei legittimi proprietari.

1196I. Chiodini, cit.

1197Liliana Dovesi, *Superstizione e barbarie*

1198I testi dei temi del 1942 e 1943 sono conservati nel Fondo *Ifai Bologna* del Museo del Risorgimento di Bologna (MR-Bo), in particolare nella b. 8, e saranno indicati con il nome e cognome dello/a studente/essa.

acquisita e che rischiava di svanire per l'assenza del suo oggetto; inoltre in un frangente così delicato della guerra mondiale, l'obiettivo prioritario della propaganda sul fronte interno era ormai quello di contrastare la sfiducia e il pessimismo trasmettendo e facendo reiterare dalla penna degli stessi studenti la certezza che le sconfitte fossero solo un momentaneo incidente di percorso. Come scriveva anche il vicepresidente dell'Ifai Zanetti ai docenti che assolvevano nelle scuole il ruolo di fiduciari dell'associazione, la propaganda africana illustra nel nuovo frangente “uno degli aspetti fondamentali delle ragioni ideali della nostra guerra” e come tale viene promossa.¹¹⁹⁹

Secondo l'indicazione degli organizzatori ai presidi, i temi furono fatti svolgere da tutti gli studenti di tutte le classi della provincia; poi i docenti delle scuole avevano il compito di fare una prima selezione e di inviarne sei per istituto (tre dei gradi inferiori, tre di quelli superiori) alla commissione provinciale che operò l'ulteriore selezione per stilare le classifiche. I testi conservati nell'archivio Ifai e disponibili per l'analisi sono 88 (48 delle classi inferiori).

Le tracce da seguire per lo svolgimento erano diverse per i due gradi. Quello inferiore veniva chiamato a riflettere sul testo del telegramma inviato dal Duca d'Aosta a Mussolini al momento della resa, che termina con la celebre promessa di una imminente riconquista (“Ritoreremo”), parola divenuta rapidamente il motto per numerose campagne di propaganda.¹²⁰⁰ Un testo quindi che si innestava sul filone patriottico degli eroi e dei martiri del colonialismo e che chiamava gli studenti ad articolare il proprio atto di fede nel ritorno in Africa Orientale sul modello di quello espresso dal duca.

Le classi superiori, invece, avevano una doppia indicazione; la prima invitava ad esprimersi sulla politica demografica e sulla coscienza imperiale dell'Italia fascista, utilizzando una frase mussoliniana che era anche lo slogan de “L'Azione coloniale”, uno dei periodici coloniali più diffusi negli anni Trenta e che aveva sempre riservato particolare attenzione alla propaganda scolastica: “Gli imperi, per sicuramente tenerli, bisogna popolarli e da metropolitani che posseggono una definita coscienza imperiale”; una traccia quindi che tentava di ignorare l'emergenza del momento spostando l'attenzione sull'autoeducazione dei futuri coloni. L'altra indicazione invece, scelta da poche scuole, era un invito all'invettiva contro l'Inghilterra, responsabile di aver reinsediato Hailé Selassié in Etiopia: “Sotto l'Egida dell'Inghilterra, la barbarie negussita si è di nuovo insediata in Africa. Ma è un dominio effimero: ché il diritto del più forte non può avere il sopravvento quando sia negatore di ogni legge divina ed umana”.¹²⁰¹ I premi in palio erano numerosi e allettanti: 22 in denaro, altri 7 in libri. Ai vincitori andavano 150 lire (classi inferiori) e 200 lire (superiori).¹²⁰²

5.3.10. La colonizzazione fascista

In questo caso seguiamo l'articolazione dei discorsi sulla colonizzazione fascista. Dall'incontro di una “civiltà” che si percepisce come superiore con popolazioni africane descritte allo stato di natura discende ineluttabile – secondo questi testi - la conquista e l'azione civilizzatrice, l'opera di appropriazione che viene percepita come elevazione degli abitanti delle colonie secondo i principi di vita italiani ed europei e costituisce la “ragione sociale” dell'espansione.

La spinta all'imperialismo civilizzatore nei testi, quindi, nasce dall'essenza stessa del popolo o della

1199 Lettera di Zanetti ai fiduciari dell'Ifai per le scuole di Bologna e Imola, 27 settembre 1942, MR-Bo, fondo Ifai Bologna, b. 3, fasc. 4.

1200 “Duce! Nell'impossibilità di ricoverare e curare i numerosi feriti, e dopo il continuo aggravarsi della situazione, talché la resistenza, pur con gravissime perdite, potrebbe protrarsi solo di poco, sono stato indotto a chiedere al nemico una onorevole resa. [...] Non è finita la guerra! In queste terre, ancora una volta irrorate dal sangue italiano, per la maggior grandezza della nostra patria, presto ritorneremo”, MR-Bo, fondo *Ifai Bologna*, b.8, fasc.1.

1201 Lettera di A. Zanetti ai presidi, 6 maggio 1942, MR-Bo, fondo Ifai, b. 8, fasc 1, 1942.

1202 Ifai, Sez Provinciale di Bologna, *Verbale della Commissione per l'esame degli elaborati del concorso scolastico di propaganda africana*, sd [8 giugno 1942]. MR-Bo, Fondo Ifai, b. 8, fasc 2, 1942. Per avere una scala di riferimento: il “Corriere dei piccoli” e “il Balilla” costavano 50 c., il pane 2,50 lire al kg, un'ora di lavoro di un operaio comune veniva pagata 3,68 lire; Paola Zagatti, *Il problema dell'alimentazione*, in Brunella Dalla Casa, Alberto Preti, *Bologna in guerra 1940-1945*, Milano, Franco Angeli, 1995, pp. 231-232.

“razza” italiana e l'attenzione all'elevazione della “civiltà” delle genti africane viene sviluppata – dagli studenti maschi e femmine – con accentuazioni diverse, dirette nei ragazzi, più bonarie e con accenti “filantropici” o cristiani nelle ragazze.

Questo studente, ad esempio, presenta il principio gerarchico come indispensabile per trasmettere gli elementi di civiltà della nazione imperialista e per evitare pericolose tendenze nazionaliste e indipendentiste. L'indigeno deve imparare ad amare gli italiani passando sia per la prosperità portata da essi, sia per il riconoscimento della netta superiorità “di pensiero, di fede e spesso anche di forza”.

“Qualcuno potrebbe obiettare che evolvendo troppo un popolo sottomesso si verrebbe a creare in esso la coscienza e la capacità di governarsi da solo, intensificando l'amore per la Patria oppressa e il desiderio della libertà e indipendenza. Gli Stati Uniti d'America ne sono un lampante esempio [...] ciò è realtà [...] soltanto quando il popolo sottomesso diventa consapevole della sua superiorità di fronte alla Nazione che lo domina; superiorità di pensiero, di fede e spesso anche di forza. Per evitare questo fatto storico non è necessario negare una evoluzione ai popoli dominati, ma è sufficiente dimostrare a loro la nostra continua superiore civiltà”¹²⁰³

Questa ragazza invece sposta l'accento e auspica che in colonia si ricrei l'atmosfera della patria attraverso la lingua e i costumi nazionali. In questo modo gli indigeni vivranno immersi nel clima della civiltà italiana e le sorti del popolo dominatore e di quello dominato risulteranno “intimamente connesse”: è la teorizzazione della dimensione culturale dell'imperialismo fascista. Qui si aggiunge però la raccomandazione di cautela nell'avvicinamento tra le due comunità in nome del mantenimento del prestigio imperiale (“prestigio” è il termine che dà il nome anche ad una delle tre leggi razziste specificamente indirizzate alle colonie) e della superiorità di “razza”, evitando promiscuità alluse nel testo.

“In essa [nella colonia] il cittadino italiano sentirà di ritrovare l'Italia, perché la lingua, i costumi, la civiltà diffusa dai connazionali fra le popolazioni indigene creeranno intorno a lui l'atmosfera della Patria. Necessario è dunque questo diretto contatto dei popoli vinti coi vincitori perché soltanto coll'incorporare nelle proprie tutte le attività delle colonie sarà possibile adempiere a quella missione di civiltà che una nazione colonizzatrice assoggettando un popolo barbaro si è più o meno implicitamente imposta; [...]. Naturalmente occorre, come ha detto il Duce, che i metropolitani posseggano una definita coscienza imperiale, siano consci cioè della responsabilità che si sono assunta di rappresentare la Madrepatria dinanzi alle popolazioni indigene; il loro prestigio presso queste è il prestigio stesso della Nazione, e ogni fatto che possa menomare la loro dignità è lesivo della dignità nazionale. Essi appartengono a una razza e a un popolo superiore, e la funzione che è stata loro affidata dalla Patria è quella di elevare i barbari dalla loro inferiorità e non certo quella di abbassarsi al loro livello. Se i coloni sentiranno questa responsabilità, si sarà già risolto il problema razziale che avrebbe potuto assumere aspetti preoccupanti”¹²⁰⁴

Addirittura alcune studentesse, scrivendo della politica rivolta alle popolazioni indigene, usano le espressioni “conquistare l'anima”, “penetrare l'animo” e “amicizia” e quindi pongono il rapporto di subordinazione nel campo delle metafore familiari o di affetto. Ma anche in questi casi si rimane nel rapporto gerarchico imperiale fondato sulla superiorità di “razza”. Nel brano seguente, ad esempio, la studentessa pur usando la metafora dell'amicizia, precisa, a scanso di equivoci, che “non si può certo neppure immaginare di trovare delle anime pari alle nostre in mezzo a popolazioni indigene e barbare”, e che quindi la relazione si stabilirà solo in virtù della cessione generosa di spiritualità dal popolo conquistatore a quello conquistato:

“se si riuscirà a fare in modo che ciò che possediamo non sia più fuori di noi, ma formi quasi un'identità con noi, diventi una parte viva della nostra personalità, allora nessuno ce lo potrà più strappare [...] Consideriamo un popolo, una nazione, e un altro paese che la nazione possiede perché se lo è conquistato, per esempio, e che vuol fare profondamente suo. Anche qui è necessario riuscire a fare in modo che tra i due popoli si stabilisca un'identità. Ma in che modo? Non si può certo neppure immaginare di trovare delle anime pari alle nostre in mezzo a popolazioni indigene e barbare. Allora, come noi diamo una parte del nostro essere spirituale a un

1203 Mario Rava.

1204 Alfonsina Pierantoni.

amico, così è necessario che una nazione dia una parte di sé stessa al paese conquistato”¹²⁰⁵

In questo intervento di uno studente, più centrato sull'avvaloramento economico della colonia, viene presentata la colonizzazione come opera non di mero sfruttamento di un'Italia dominatrice ma di intervento diretto delle popolazioni metropolitane trapiantate in colonia, anche perché le popolazioni abissine, definite incivili e barbare, sarebbero state incapaci di raggiungere validi risultati come esecutrici di colonizzatori presenti solo in ranghi ridotti:

“conquistato l'Impero si iniziava l'opera di civilizzazione di quelle terre, che poco e niente avevano imparato dalla civiltà occidentale [...] Per giungere a questo era altresì necessario che lo stato italiano non sfruttasse le popolazioni negre ma che gli elementi nazionali prendessero parte attiva alla rinascita economica, commerciale di una nuova Abissinia. Ora le incivili e primitive popolazioni abissine non potendo portare a termine una opera di tale mole, quale la rinascita dell'Abissinia, occorre che le popolazioni metropolitane, in possesso di quella coscienza che animava i nostri padri latini, e che era di sprone agli eroici precursori della politica coloniale Fascista, che gettarono le basi della nostra rinascita imperiale, popolassero l'Impero e dessero il loro contributo di lavoro e di sacrificio alla grande opera”¹²⁰⁶

E lo stesso discorso, riferito all'antica Roma come matrice storica della colonizzazione fascista, fa un altro studente:

“Roma non si fida subito delle genti assoggettate, ma manda i suoi cittadini tra le popolazioni vinte affinché queste possano essere controllate, interamente pacificate, ma soprattutto perché i popoli imparino come si adoperano gli strumenti da lavoro, perché insomma essi possano farsi una coscienza tale da poter diventare, in un secondo tempo, cittadini romani ed entrare così nel cerchio della civiltà romana”.¹²⁰⁷

Quindi gli imperativi rimangono la rigorosa separazione fisica e la civilizzazione spirituale. La separazione segue i dettami del “razzismo”: “la nostra politica razziale non vuol essere altro che una difesa contro ciò che è estraneo al sangue, quale oggi è, del nostro popolo; non vuole raggiungere uno scopo che giace nella lontananza, ma difendere lo scopo che è raggiunto, perché la storia della civiltà è soprattutto storia della razza”¹²⁰⁸ mentre nel processo di civilizzazione qualsiasi avvicinamento o fusione tra i dominatori e i dominati deve avvenire in un'unità organica in cui le gerarchie siano riconosciute e funzionino esse stesse come fondamento della cosiddetta “collaborazione”, come viene spiegato in questo testo premiato:

“Deve venire la fusione del popolo vincitore e di quello vinto [poco prima definito “genti meno progredite e capaci”], fusione beninteso spirituale e morale, attraverso i legami di una comprensione e di una collaborazione stretta e sincera. Perciò il lavoratore non sarà soltanto l'indigeno, sfruttato e spremuto fino allo stremo delle sue forze, col pretesto delle sue limitate pretese, ma sadoperà [sic] anche l'operaio metropolitano, civile, istruito, intelligente”¹²⁰⁹

Ogni azione civilizzatrice rimane però legata indissolubilmente alla presenza degli italiani. Se questi vengono cacciati è inevitabile che tutto il lavoro fatto regredisca e crolli velocemente:

“Strade, case, città e fabbriche sorgevano là nelle spianate dove prima capeggiavano le tribù, dove prima sorgevano quelle misere e squallide capanne, l'antica civiltà romana andava via via ampliandosi in quella barbara regione, ma mancava tuttavia un numero considerevole di popolo che ponesse fronte alla falange crescente dei ribelli e tutta l'opera del fascismo è crollata”¹²¹⁰

1205 Adele Ferrero.

1206 Enea Barbieri.

1207 Luciano Cesarini.

1208 Lida Benelli; in un altro testo si legge un passaggio antisemita legato alla politica anti-inglese: “quando in alcuni popoli scorrerà abbondante il morbido sangue d'Abramo [...] l'impero verrà inteso come fonte assai proficua di lucro”, Alessandro Lonardoni.

1209 Gianluigi Degli Esposti.

1210 Marta Gherardi.

5.3.11. Italia e Africa nel 1943

L'anno successivo il concorso si svolse in un contesto ancor più drammatico, non solo relativamente alla storia coloniale italiana. Il testo venne svolto dagli studenti nei giorni in cui gli ultimi contingenti di militari italiani in Africa si stavano arrendendo. Il 5 maggio Mussolini a palazzo Venezia tenne un discorso in cui anticipava l'ormai imminente nuova realtà annunciando che la costruzione dell'impero, iniziata sette anni prima, era solo interrotta e promettendo il ritorno in Africa. Non poteva ormai tacere la situazione che anche nel nord del continente era giunta alle battute finali: il 7 maggio gli inglesi entrarono a Tunisi e gli americani a Biserta, mentre il 13 maggio venne dichiarata la resa delle armate dell'Asse in tutta la Tunisia.

Nella giornata del 9 maggio convivevano le celebrazioni dell'impero e dell'esercito, nonché la giornata degli italiani nel mondo, anche se nei titoli dei giornali l'attenzione celebrativa venne evidentemente posta principalmente sulle forze armate; nelle scuole però l'Ifai, soprattutto nelle province in cui era più radicata, continuava ad operare nel tentativo di tenere viva la coscienza imperiale e coloniale dei ragazzi. Il concorso quindi venne riproposto in modalità molto simili a quelle del 1942. Questa volta la traccia era unica per l'ordine medio e superiore: *Italia e Africa*, un titolo che ritroviamo anche come slogan di un manifesto distribuito dallo stesso Ifai con l'elenco delle “opere della civiltà italiana nel continente africano” e l'auspicio “torneremo” e l'immagine di un vecchio con in braccio un bambino che guardano lontano, nonché come titolo di un recente volume di propaganda di Mario Missiroli che riempì in quei giorni le “vetrine coloniali” delle librerie della città.¹²¹¹

5.3.12. Soggettività e sconfitta

Ad una prima lettura balza subito all'occhio la minore rigidità e controllo di molti di questi svolgimenti rispetto all'anno precedente. Sicuramente il numero più ampio della selezione (circa 60 in più) fa sì che siano disponibili anche testi che nelle passate edizioni venivano cassati già in classe, presumibilmente perché non si accordavano abbastanza con le richieste implicite delle commissioni del concorso.¹²¹² Inoltre le riflessioni soggettive, i ricordi personali e i racconti famigliari crescono nettamente, come risposta all'impatto emotivo che rappresentava per molti ragazzi e ragazze la sconfitta plateale che le armate italo-tedesche stavano subendo in Africa proprio mentre venivano svolti i temi. Questa crescita del tasso di soggettività è più marcata nelle ragazze e soprattutto nelle classi inferiori.

Vediamo qualche esempio. Una studentessa delle classi inferiori trasmette nel testo una serie di sentimenti confusi che si accorge di provare senza capirne la ragione, come si provano sentimenti collettivi quando ci si trova immersi in una comunità caratterizzata da una forte e invasiva circolazione ideologica. Da qui il suo sforzo per immaginarsi Tunisi come deve essere attualmente nel fuoco dei combattimenti e per immaginarla rigenerata dal ritorno degli italiani, tra balilla e mammine:

“Io sono piccola e non m'intendo di politica, ma capisco che dovremo ritornare in Africa, perché ne abbiamo il diritto, perché ogni persona italiana, anche la più umile sente una vera nostalgia per quelle terre. Sento (chissà perché?) una grande simpatia per Tunisi. L'immagino bella, piena di alberi; ma non riesco a convincermi che non è più nostra e che ora sarà tutta distrutta. A volte penso di essere là a Tunisi in mezzo a quelle case distrutte: qua e là soldati morti, qualche muro in piedi, qualche ferito... che desolazione! Ma mi riscuoto: che vale ora pensare a quella città distrutta? Ormai è fatta... Ma i nostri soldati ci ritorneranno, la ricostruiranno e le famiglie italiane andranno ancora laggiù, i campi saranno coltivati e Tunisi sarà la più bella città del mondo... Allora immaginerò Tunisi bella, piena di alberi, piena di uomini che lavorano... piena di balilla e di piccole italiane che marciano come veri soldatini... Essi saranno i futuri abitanti di Tunisi, i futuri

1211Pubblicato per l'Istituto nel 1942, il volume ripercorreva il “destino” africano dell'Italia dalle guerre puniche all'impero mussoliniano; Mario Missiroli, *Italia e Africa. La gravitazione dell'Italia nel Mediterraneo*, Roma, Ifai, 1942. In BMR-Bo, fondo Ifai, b.11, fasc. 7 i carteggi con le librerie per l'allestimento delle vetrine.

1212Questo ci suggerisce quanto probabilmente risulterebbero interessanti fondi che conservassero tutti i compiti elaborati dagli studenti e non solo le selezioni giudicate migliori.

papà e mammine...”¹²¹³

Alcuni provano a riorganizzare i sentimenti suscitati dalla notizia della sconfitta per trarne ragione di una conferma della fiducia nella battaglia nazionale, passando dalla tristezza all'orgoglio. Così anche questa ragazza, che racconta come è venuta a sapere dell'occupazione, inizialmente non vorrebbe credere, poi anche lei utilizza gli elementi ideologici che la propaganda ha allestito per neutralizzare la demoralizzazione e conclude prefigurando la vittoria futura:

“Ricordo il momento in cui appresi la triste notizia: giunta a casa di corsa per arrivare in tempo, ansante, accesi la radio. Ecco il segnale orario: mai mi era parso così lungo; finalmente il bollettino. Udii, mentre il cuore mi batteva forte, la prima parola 'Il nemico' Un disturbo interruppe; agitata cambiai stazione e ascoltai la tristissima notizia 'Tunisi e Biserta sono state occupate'. Mi rivoltai con tutte le forze: -no, non è vero!- Ma presto capii che era inutile ribellarsi contro la verità e, dopo il primo attimo di scoraggiamento, pensando ai nostri soldati che certo avevano combattuto fino all'ultimo e avevano ceduto col cuore spezzato, ascoltai a testa alta il seguito del giornale radio. Se ora gli inglesi hanno vinto con l'oro, con l'abbondanza delle forze e del numero, noi vinceremo, più tardi, con la giustizia e col valore.”¹²¹⁴

Anche questa maggiore presenza di dati soggettivi quindi non muta il tenore dei testi, ma si innesta quasi sempre in narrazioni in linea con i temi della propaganda, tanto che la scrittura risulta ugualmente disciplinata.

Nello svolgimento un altro elemento forte di guida sono i discorsi ufficiali di quei giorni del Duce e del ministro dell'Africa italiana Teruzzi, quest'ultimo forse ascoltato anche direttamente a scuola dagli apparecchi radiofonici da cui erano trasmessi i bollettini di guerra. La citazione del “male d'Africa” ad esempio compare in molti testi, così come la promessa “torneremo” mutuata dal Duca d'Aosta e riformulata da Mussolini.¹²¹⁵ Ma l'aspetto più interessante è la sottolineatura dell'appello alla giustizia divina rispetto alla certezza di un ritorno futuro in Africa, presente in entrambi i discorsi. In una fase così drammatica il richiamo religioso viene scelto dai gerarchi per mobilitare tutte le energie di resistenza della popolazione e gli studenti lo colgono e lo utilizzano con frequenza negli svolgimenti, come questo di una ragazza che riassume il passaggio di Teruzzi:

“In questa gigantesca lotta del bene contro il male – ha detto il ministro dell'Africa Italiana alla radio il 9 maggio – è indubbio che noi siamo dalla parte del bene e che perciò la nostra vittoria è sicura. Iddio non può abbandonare la nostra cara Italia, culla della civiltà e della religione cattolica”¹²¹⁶

Un terzo elemento da cui traggono ispirazione i partecipanti è la guida dell'Ifai, il *Vademecum africano*¹²¹⁷, distribuita a tutti gli studenti iscritti che ormai a Bologna erano in numero notevole (3501 su 14.708)¹²¹⁸. Si percepisce chiaramente la frequenza di certe metafore tratte direttamente, e a volte ingenuamente copiate, dai libretti e facilmente scoperte dagli esaminatori, ma è interessante da nostro punto di vista poiché ci mostra come l'indottrinamento ideologico funzionasse anche con modalità semplici, banalmente ripetitive, magari giudicate non soddisfacenti da parte degli insegnanti, ma comunque praticate in maniera attiva da parte dei ragazzi che sceglievano e copiavano. Così in moltissimi svolgimenti compare la vecchia immagine dell'Italia come molo che unisce all'Africa, riproposta dal *Vademecum* e in un documentario Incom del 1940;¹²¹⁹ eccone un esempio:

“La posizione geografica dell'Italia, che si stende nel Mediterraneo come un grande molo, ha fatto di lei come un grande ponte per le genti, un ponte che congiunge l'Europa all'Africa”¹²²⁰

1213Luisa Comastri.

1214Marisa Vannini.

1215“La Stampa”, 6 maggio 1943.

1216Silvana Facchini.

1217*Vademecum Africano*. 2, Ifai, Roma, 1943.

1218Pari al 23,8%, Ifai, *Situazione delle scuole al 20 dicembre 1942*, BMR-Bo, fondo Ifai, b. 7, fasc 2, pratiche generali.

1219*Vademecum Africano*. 2, cit., p. 38; il documentario *I pionieri* di Gianni Franciolini, soggetto di Giorgio Maria Sangiorgi, durava 12 minuti ed illustrava le figure degli esploratori “italiani” in tutti i continenti.

1220Ivana Cremonini.

Oppure la metafora dell'imperialismo come sfogo necessario di un'Italia troppo carica di sangue:

“La nostra penisola diviene in pochi anni un corpo troppo ricco di globuli rossi, dalla circolazione sanguigna troppo intensa, dalla pressione troppo alta”¹²²¹

Di questa pratica dell'arrangiarsi rimane anche una testimonianza esplicita in questa lamentela di una studentessa, sdegnata di fronte ai compagni:

“Io [...] sento di disprezzare colui che per svolgere questo tema ha avuto bisogno di andare a scartabellare libri ed enciclopedie”¹²²²

5.3.13. L'Africa nella coscienza degli studenti

Gli autori di questi testi sono ragazzi e ragazze che nel 1943 hanno tra i 12 e i 18 anni, cioè che nel 1936 al tempo dell'apogeo imperiale avevano tra 5 e 11 anni. È una generazione quindi che ha vissuto con diversi gradi di consapevolezza la fase imperiale del fascismo e della propaganda. Ce lo ricordano anche alcuni temi esemplari:

“Africa [...] suscita in me un'ondata di sentimenti indescrivibili. Nel primo risveglio della mia vita ho il ricordo dei miei Genitori chini sulla radio in attesa delle notizie che arrivano dal generale Badoglio. E vedo la mia mamma con gli occhi lucidi dalla commozione che prendendomi in braccio e additandomi una gran carta geografica mi diceva: - Vedi, Musi, Abbiamo vinto. E così l'Africa fu per me familiare fin dai primi anni della mia vita. A scuola poi, quante cose ho imparato che mi fecero capire come tanta parte dell'Africa ci appartiene!”¹²²³

Un ragazzo scrive addirittura di aver sempre considerato il legame forte di Italia e Africa come qualcosa di spirituale, che sussiste in sé, sganciato da ogni motivazione concreta, e l'affermazione, al di là delle accentuazioni ideologiche, sembra rimandarci veramente ad una generazione che dovette considerare l'identità imperiale come una realtà naturale:

“Io ricordo di averle udite pronunciare insieme queste parole [Africa e Italia], come un inscindibile binomio, da tanti anni, da sempre. Esse sono rimaste in me come una verità grande, come un destino inalienabile, come una meta sicura. E non c'era da principio neppure una ragione di questo: non esistevano per me né ragioni geografiche o politiche, né necessità economiche, né diritti di vita. Questo sentimento un po' confuso, direi un po' primitivo, mi porta oggi a considerare l'Africa più che una necessità materiale, una necessità dello spirito, a considerare il nostro diritto sull'Africa più che una forza delle armi, una forza di spiriti.”¹²²⁴

Questo trasporto verso l'Africa è quindi prima di tutto emotivo, dipendente dal clima di propaganda vissuto negli anni dell'infanzia, ben poco legato ai contenuti e meno che mai alla conoscenza reale del continente, che rimane trascurabile nei testi. Tra i partecipanti troviamo una studentessa che è stata in colonia e che ne ha un ricordo concreto, molto interessante, perché al contrario lascia trapelare un'immagine ben diversa e una passione decisamente meno idealizzata di quelle dei compagni:

“La prima volta che vidi l'Africa e precisamente una delle sue città: Asmara, provai un'impressione un po' caotica. Tutta la gente si muoveva, lavorava, ma in modo diverso da come si lavora in Italia. Tutti erano più alacri, più frettolosi, quasi che nel cuore avessero il pensiero costante di fare presto, perché più presto il lavoro finiva, più presto sarebbero tornati nel patrio suolo, nella bella e cara Italia, il cui ricordo non lascia mai i figli lontani”¹²²⁵

Insomma, in Africa è l'Italia ad essere sognata dai coloni italiani, al di là della retorica di regime. Ma questo testo è l'unico che si nutra di esperienza reale; gli altri immaginano e costruiscono un'Africa ben diversa.

Intanto è l'Africa del passato remoto, quella che colonizzarono i romani, che vede “Attilio Regolo,

1221 Ada Scarani.

1222 Elena Galizzi.

1223 Maurizia Alippi.

1224 Ada Zambianchi.

1225 Milena Signorini.

eroe dell'idea e del sogno, il primo martire dell'Africanismo"¹²²⁶, l'Africa dei tanti che si sentono a Canne e sperano in una nuova Zama, l'Africa che già prende la forma di "immane belva":

"L'immensità della regione interna posseduta forse da esseri primitivi insospettati. E quell'immenso silenzio, vegliante alle spalle della vita civile come un'immane belva. Diffuse per millenni e ancora diffonde, il senso pauroso della leggenda sulle coste africane. Qualche barlume di quella vita ignorata trapelava dai racconti dei carovanieri: animali preistorici, uomini strani, tesori, erano da loro intravisti nelle terribili marce [...]"¹²²⁷

Poi è "l'immenso ruggito abissino"¹²²⁸, "l'Africa selvaggia, sitibonda di sangue"¹²²⁹ o l'esistenza di cannibali¹²³⁰ a venire richiamata nonostante non sia più all'ordine del giorno. Ma accanto a queste immagini del terrore e della barbarie ci sono quelle dell'Africa sognata da ragazzi e ragazze sulla base dei racconti, dei fumetti, dei filmati Luce, come bene ci spiega questo sedicenne:

"Anch'io ritornerò in Africa come già lo fui, vi ritornerò quando le nostre armi avranno fatto sì che quella terra sia aperta al lavoro di tutti gl'italiani, perché io sento il fascino di quelle terre lontane, sognate e viste dai tempi della mia infanzia immaginosa, e riconoscerò negli aspetti reali lo scenario portentoso delle favole e delle leggende"¹²³¹

In un altro testo l'Africa ci viene raccontata come era stata immaginata nel 1936:

"Una terra lontana, di là dal mare, una terra calda, dove gli uomini, gli animali e le piante erano straordinariamente diversi da quelli che vedevo abitualmente. Dove ai deserti seguivano foreste vergini, misteriose, intorno alle quali volentieri la mia fantasia tessava storie straordinarie"¹²³²

e il mistero ritorna anche in questa descrizione carica di aggettivazioni estreme:

"deserto che divide le regioni mediterranee dall'immenso mistero africano con le sue foreste sterminate, con i suoi grandi laghi silenziosi, i suoi fiumi esorbitanti, terra mitica di leoni e di barbarie"¹²³³

Per altri l'Africa esiste solo in funzione dell'azione dell'Italia, di ciò che diventa entrando in contatto con gli italiani; in sé non è praticamente nulla, un "corpo inerte", "un'enorme appendice"¹²³⁴ che prende vita solo per l'azione spirituale dell'anima latina:

"Mi sembra piuttosto che l'Africa sia il completamento della nostra anima latina, come un corpo gigantesco e inerte a cui possiamo dare una vita, sia quella materia di cui non si può fare a meno in questo mondo, che ci fa costruire qualche cosa, che ci permette di vivere, che ci dà la soddisfazione di essere qualcuno".¹²³⁵

Questa Africa mitica e selvatica, "inerte", "questo continente ancora barbaro e incivile"¹²³⁶, viene inventata anche nella sua immagine opposta e connessa, quella della civilizzazione, che assume anch'essa caratteri mitici, con giardini e agrumeti al posto dei deserti e con popolazioni che considerano esploratori e missionari come un dono del cielo¹²³⁷:

"Dove non erano che sabbie desertiche [l'italiano] ha fatto scaturire l'acqua e comparire alberi, campi fertili, agrumeti, giardini. Dove non erano che ardenti solitudini ha fatto sorgere popolosi villaggi bianchi circondati da mari di messi"¹²³⁸

Infatti l'intervento imperiale e civilizzatore dell'Italia viene visto come un intervento "umanizzante", che trasforma territori e popolazione in un'ottica evolutiva, strappa "quei popoli

1226Andrea Ciotti; Regolo viene citato come "primo martire" anche nel *Vademecum Africano*. 2, cit., p. 43.

1227Gian Carlo Minerbi.

1228Gianni Dolfo.

1229G. Dolfo, cit.

1230Antonio De Giusti.

1231Renato Mongardi.

1232Allievo/a Accademia belle arti e liceo artistico.

1233Giuseppe Schiavoni.

1234Anna Ravenni, riprendendo una metafora di p. 44 del *Vademecum Africano* 2, cit.

1235Adele Ferrero.

1236Luciano Giu.

1237Renato Zagatti.

1238G. Schiavoni, cit.

d'Africa seppelliti, fossilizzati nella sabbia della loro barbarie secolare”¹²³⁹ e li eleva alla “vera ed unica religione”¹²⁴⁰:

“L’Africa è una parte della stessa Italia, uguale è il sangue che l’ha fecondata, la civiltà che l’ha umanizzata, lo spirito che vi domina”¹²⁴¹

La prerogativa di poter trasmettere la civiltà attraverso il proprio alito vivificatore era anche di Roma antica; anche in quel caso però non si tratta di una crescita definitiva, acquisita una volta per sempre: caduto l’impero, l’alito aveva cessato di agire tanto che il decadimento aveva ripreso il sopravvento tra le popolazioni “barbare” per natura:

“Le terre infuocate del deserto videro giungere le Aquile di Roma [...] come il balenare una civiltà che dall’occidente veniva a congiungersi alla civiltà di Cartagine per dare a quelle terre l’impronta di una nuova vita. Non più alimentata da madre latina perché invasa dai barbari, la civiltà africana scomparve sotto la polvere del tempo, inesorabile distruggitore delle opere umane ma non dello spirito. Gli avanzi delle superbe costruzioni romane parlano alto”¹²⁴²

E la resistenza che l’Africa oppone a questa benefica colonizzazione appare come una resistenza a “divenire uomini”:

“Benefica [azione] anche e forse soprattutto agli stessi popoli conquistati e redenti dall’ine[r]zia e dalla barbarie: ritornerà utile e benefica agli stessi barbari che non si vogliono lasciare conquistare per non divenire uomini”¹²⁴³

Uno degli stereotipi di lungo periodo emerge immancabile e ci mostra la concretezza di questa contrapposizione tra l’Africa naturale ed “incivile” e quella italianizzata: l’abitazione e la pulizia. Ai “tukul”, immancabilmente “luridi” si contrappongono le casette, sempre “linde e odorose”, “dove prima era un caos di capanne” ora c’è una “linda casetta” o addirittura “palazzi moderni, tutti simili a quelli delle più grandi metropoli del mondo”;¹²⁴⁴ e anche gli indigeni, “povera gente zotica” sono in grado di comprendere questo passaggio evolutivo offerto dagli italiani:

“Sorsero laggiù case, scuole, ospedali e sparirono, come per incanto, tutte le vecchie e quasi selvagge abitazioni di quei popoli, che, di buon grado, accoglievano l’opera rinnovatrice dei nuovi pionieri di civiltà. In fondo anche la povera gente zotica sa istintivamente apprezzare ciò che è buono e utile”¹²⁴⁵

5.3.14. Africani e italiani di “razza”

E qui possiamo passare ad analizzare l’ultima dimensione che, come già emerso, appare significativa nella maggioranza dei testi, la visione razzista con cui si guarda a sé stessi e all’altro, attraverso cui si costruiscono potentemente le identità inferiorizzate e quelle superiori.

Prima di tutto il termine “razza” è divenuto ormai predominante non solo per identificare gli indigeni, ma anche per l’auto-identificazione come popolo; infatti sono moltissimi i ragazzi e le ragazze che si riferiscono agli italiani come “razza” mentre è diminuito nettamente l’uso del termine stirpe. La “razza” quindi non è soltanto quella dell’altro da sé, ma la propria, i piccoli italiani che scrivono questi temi si sentono “razza” intendendo con questo riferirsi sia al gruppo nazionale che a quello biologico, radici, sangue e destino.

Le radici evidentemente risalgono a Roma, allo spirito e al sangue degli antichi romani:

“Il popolo italiano sa essere forte, dimostrando di aver nelle vene il sangue glorioso degli antichi Romani”¹²⁴⁶, oppure “La razza latina, nei suoi periodi di potenza, ha avuto sempre il bisogno di espandersi verso l’Africa”.¹²⁴⁷

1239Piera Pasini.

1240Emilio Fabbretti.

1241Anna Maria Gagliardi.

1242Marta Vecchi.

1243Baravelli.

1244Filippo Botti.

1245Clementina Bottacci. Rilievi molto simili, come anche sulle parti dedicate al razzismo, in N. Labanca, *Una guerra per l’impero*, cit., pp. 259-261 e 250-257.

1246L. Giu, cit.

1247P. Pasini, cit.

Ma la “razza” è anche destino, spinta invincibile ad espandersi a “vantaggio” di altre “razze” meno civili:

“La necessità di un'Africa italiana risiede nella innegabile aspirazione storica all'impero che ha la Razza [...] per noi è stato un mezzo per portare ai popoli soggetti la nostra cultura, la nostra civiltà, la nostra mentalità. E queste funzioni potremmo continuare a svolgerle soprattutto nell'Africa ove razze inferiori, che hanno vissuto anche troppo vivendo inutilmente, hanno bisogno della nostra fecondazione spirituale per germogliare ad una nuova e vera civiltà. Così la storia potrà continuare il suo cammino fra popoli chiusi da millenni nella inferiorità della loro razza”¹²⁴⁸

Il popolo italiano viene sentito come il più adatto a questo compito e destino, anche somaticamente “popolo sano, forte, in continuo sviluppo, adatto per quei climi caldissimi (che per altri europei sono micidiali)”¹²⁴⁹; mentre in Africa pochi sono i popoli (e le “razze”) che stimate ad un livello evolutivo da risultare degni dell'indipendenza: “In Africa vi sono solo due popoli degni di indipendenza: gli Egiziani e i Boeri. Gli altri hanno bisogno di essere guidati e inciviliti”.¹²⁵⁰

La missione della “razza” rende gli italiani solidali con gli altri europei, tanto che viene invece ricordata con rammarico la mancanza di solidarietà ricevuta dagli italiani in occasione della sconfitta di Adua da parte di “tutti gli altri bianchi”:

“Ma nel popolo indigeno se si sminuì il rispetto per l'Italia, giusto rispetto acquistato col sangue di eroi, si sminuì pure la considerazione di tutti gli altri bianchi che, ostacolandoci, dimostrarono la mancanza di solidarietà e di distinzione di razza che fino allora aveva permesso alle potenze di acquistare dei diritti sui popoli neri”¹²⁵¹

Una solidarietà che però non può che arrestarsi quando in una parte dei bianchi viene percepita la presenza di “sangue giudeo, o di servo”:

“questa guerra dei popoli giovani e poveri contro la demoplutocrazia e il giudaismo, avidi di sangue e d'oro [...] Credo sia inutile rammentare le tappe gloriose di questa fulminea campagna [1935-36]: ogni italiano, intendo ogni italiano che non ha nelle vene sangue giudeo, o di servo, le conosce perché anche se non vi ha partecipato personalmente le ha seguite con ansia e con orgoglio”¹²⁵²

Al termine di questa rapida carrellata possiamo aggiungere che ciò che accomuna i testi, per molti aspetti diversi, dei tre concorsi è la scarsissima attenzione a comunicare dati di conoscenza geografica del territorio coloniale e delle popolazioni che vi vivevano. L'interesse predominante degli “educatori” è ideologico, non di contenuti. Anche la stessa scelta dei componenti delle commissioni, tutta di tipo politico, esprime bene questo elemento portante. E gli studenti e le studentesse elaborano i contenuti che hanno loro richiesto: narrazioni eroiche nel 1938, più o meno sapienti esposizioni dei contenuti della propaganda nei testi del 1942 e 1943. Il concorso quindi non ha interesse a fare emergere conoscenza sulle colonie né sul processo di valorizzazione (come ad esempio emergeva chiaramente nell'esperienza francese)¹²⁵³ bensì consapevolezza di superiorità, identità nazionale forte, teoria politica di dominio, lucidità nella individuazione del proprio ruolo (del ragazzo o della ragazza) inquadrato nella gerarchia dei conquistatori. La quantità di dati storici relativi alla conquista e ai cosiddetti precursori (missionari, esploratori) supera di gran lunga le sparute indicazioni geografiche e gli approssimativi riferimenti alle popolazioni locali. Potremmo dire che, almeno per quanto riguarda questo piccolo e settoriale sondaggio in profondità, l'immagine del processo di colonizzazione che emerge con forza è quella dell'affermazione

1248Roberto Braconi.

1249G.C. Minerbi, cit.; la matrice nel *Vademecum africano*. 2, cit., p. 45, e – in modo mediato - nei lavori dei medici coloniali che sostennero la maggiore adattabilità degli italiani al clima delle colonie, come Giorgio Alberto Chiurco, *La sanità delle razze nell'impero italiano*, Roma, Istituto fascista dell'Africa italiana, 1940.

1250Pietro Buscaroli.

1251Paolo Francesco Ragone.

1252A. De Giusti, cit.

1253Sandrine Lemaire, *Du joyau impérial à l'amnésie nationale: l'image de l'Algérie dans les manuels scolaires français*, “Internationale Schulbuchforschung / International Textbook Research”, mars 2004.

dell'immagine autocentrata di un espansionismo verso territori di cui invece emerge solo una scarsa conoscenza stereotipata.

Ciò non significa che l'immagine dell'Africa non sia presente negli elaborati. Si tratta però di un'Africa inventata sulla base dell'ingente patrimonio di immagini e pregiudizi sviluppati nei secoli che, soprattutto a partire dal 1935, hanno goduto di un potente fattore riattivazione e rielaborazione. Leggendo i testi si ha l'impressione di stare in una palestra di costruzione dell'immagine codificata dell'Africa e di sé.¹²⁵⁴ Questo colonialismo immaginato nelle scuole, questa Africa e questi africani inventati sui fogli protocollo rimasero forti nelle coscienze, poiché ad essi seguì nel dopoguerra il silenzio. Nelle coscienze delle nuove generazioni, quindi, l'imperialismo della propaganda rielaborato a scuola si sedimentò come fosse “la realtà” del colonialismo italiano. In esso convivono e si integrano il razzismo paternalistico e l'orgoglio di chi si sente agente di una nazione apportatrice di civiltà, ma non mancano le punte di disprezzo dell'altro e la determinazione al dominio spietato. Attenuate le punte estreme, spavalde e imperiali, l'immagine razzista ma bonaria e civilizzatrice rimarrà attiva senza dover fare i conti con una franca esposizione dei reali episodi di violenza, di discriminazione e di sfruttamento perché espunti dal discorso pubblico e negati per molto tempo anche dalla ricerca storiografica. Questa idea immaginaria di colonizzazione in un certo senso positiva non dovette confrontarsi con le rivendicazioni e le lotte per l'indipendenza poiché l'esperienza coloniale finì sostanzialmente nelle spirali del conflitto. Un'immagine beata di dominio “civilizzatore” e “umanitario” rimarrà quindi la matrice forte della coscienza nazionale del colonialismo, per molti aspetti fino ai nostri giorni.

¹²⁵⁴Cfr. Alessandro Triulzi, *La costruzione dell'immagine dell'Africa e degli africani nell'Italia coloniale*, in A. Burgio, *Nel nome della razza*, cit.

Conclusioni

Il ruolo centrale della scuola

Una prima conclusione che si può trarre da questo mosaico di ricerche è di ordine metodologico. Nelle pagine precedenti si è infatti cercato di seguire alcuni importanti aspetti della trasmissione culturale sulle colonie avvenuta con il baricentro nella scuola italiana. E' convinzione di chi scrive - e, si ritiene, evidenza di questo lavoro - che ogni discorso sull'immaginario coloniale non possa prescindere dallo studio del ruolo che la scuola ha giocato nella sua invenzione, costruzione, divulgazione, sedimentazione, e perfino nella sua rimozione. La scuola cioè rimane il fulcro attraverso cui è passata ogni descrizione dell'alterità che ha ricevuto lo statuto di sapere riconosciuto e accettato dalla classe politica che ne ha disposto l'introduzione nei programmi di studio, e dalla comunità scientifica che ha partecipato in maniera mediata alla redazione dei testi. Lo stesso regime fascista, alla ricerca di un'efficacia totalitaria nel controllo delle giovani generazioni, operò per rendere funzionale la scuola al compito, e per tentare di vincere le viscosità del sistema affidò agli organismi specializzati nel tema coloniale (Istituto coloniale) e a quelli preposti alla propaganda verso i giovani (Guf e Gil) il ruolo di promotori di quel sapere nelle scuole e il compito di sollecitare l'impegno in questa direzione degli insegnanti e degli scolari. Dalla scuola quindi non si poteva prescindere; essa è stata storicamente lo snodo centrale della costruzione di questo immaginario, nelle sue diverse articolazioni. Ciò non toglie che altre agenzie abbiano interagito con essa e abbiano prodotto narrazioni anche diverse da quelle che la scuola ufficialmente promuoveva (si è definita questa presenza come circolazione culturale "sotto il banco") e che questi elementi a volte possano confliggere con la disciplina formale. Ma la centralità della scuola non viene per questo diminuita, semmai accresciuta, non solo come agente di trasmissione di saperi predifiniti, ma anche come campo di interazione di diversi saperi disciplinari ed extradisciplinari, ufficiali e informali, politicamente accettati o privi di tale *imprimatur*. Fare storia della diffusione e del radicamento di un elemento culturale nella società senza considerare la scuola produce risultati riduttivi.

Forza dell'immagine "razziale" dell'Altro

Oltre questa conferma di metodo, un primo elemento che emerge con forza da queste pagine è il radicamento di lungo periodo del paradigma "razziale" dell'inferiorità coloniale. La struttura della disciplina *Geografia*, tributaria durante tutto il periodo unitario del compito di presentare la diversità umana agli studenti, ha sempre avuto nelle varietà "razziali" il proprio inquadramento generale, collegato rigidamente alla descrizione somatica dei "tipi" attraverso i caratteri studiati e valorizzati dall'antropologia fisica, dalla fisiognomica, dalla frenologia, dalla craniometria, da una parte della psicologia sociale. L'immagine dell'alterità è stata quindi prima di tutto un'immagine "razziale". Certo, vi sono differenze nel tempo e sulla base dei diversi autori, a partire dalla scelta di includere o meno - esplicitamente - anche gli elementi intellettuali e morali tra i caratteri distintivi delle "razze". Anche però quando gli autori limitano esplicitamente la disamina delle caratteristiche significative ai dati somatici, la struttura della sezione di geografia antropica fa seguire paragrafi sulle religioni e sui diversi livelli di civiltà che si ritiene fosse quasi impossibile leggere separatamente dalla suddivisione "razziale" e che perciò hanno assolto la funzione di costruire "culturalmente" una gerarchia tra "razze" o tra popoli. Questa immagine "razziale" dell'altro, dell'africano e del bianco in particolare, ha avuto una sua declinazione iconografica che si cercò di ricostruire ed analizzare negli elementi ricorrenti, capaci di trasmettere gerarchie, identificazioni e repulsioni, e che spesso ha avuto una vita più duratura della gerarchizzazione operata attraverso le descrizioni linguistiche, tanto che ancora negli anni Settanta del secolo scorso venivano utilizzate in alcuni libri di testo le fotografie scattate negli anni Trenta.

Due periodi sono stati particolarmente cruciali nel potenziamento di questo paradigma, lasciando poi un forte condizionamento anche negli anni successivi. Quello più conosciuto è relativo alla

stagione del razzismo di Stato fascista, seguito alla conquista dell'Etiopia e capace di produrre, a partire dal 1936-37, una normativa segregazionista in colonia entrata anche esplicitamente tra i materiali didattici e nella stessa cultura scolastica diffusa negli ultimi anni del regime. Il periodo invece meno noto, ma di grande importanza per la storia dell'immagine circolata a scuola, è relativo all'ultimo decennio dell'Ottocento, quando a partire dai nuovi programmi di Storia per i Licei, è stato collegato in un'ottica generativa lo sviluppo della civiltà occidentale, a partire dalle civiltà mediterranee dell'evo antico, alle caratteristiche della “razza caucasica”. Questo sanzione ufficiale dell'importanza dell'appartenenza “razziale” nello sviluppo delle civiltà europee - che uscì dall'alveo ufficiale della Geografia per approdare nel campo disciplinare della Storia come motore stesso del suo sviluppo - ebbe importanti ripercussioni nelle materie e rafforzò l'idea che gli italiani, in quanto bianchi (caucasici) e discendenti degli antichi romani, avevano un destino imperiale collegato alla loro identità “razziale”.

I fantasmi dell'Altro per la costruzione dell'identità e del carattere dell'italiano

Un secondo elemento che ha accompagnato le diverse e articolate fasi della comunicazione scolastica sulle colonie è la valenza identitaria di ogni discorso riferito all'espansionismo e ai soggetti impegnati in esso come conquistatori e colonizzatori o come sudditi e nemici.

La descrizione delle colonie infatti istituisce una stretta correlazione tra il processo di costruzione dell'alterità e quello di costruzione dell'identità. Nella costruzione dell'alterità – nel caso in esame soprattutto africana – due presupposti sono presenti in ogni descrizione: il sottinteso “razziale” e l'attribuzione di un'inferiorità strutturale. L'africano cioè viene visto durante tutta l'epoca del colonialismo italiano come un diverso per “razza”, anche a prescindere dalla formulazione di discorsi espliciti in questo senso; l'identità razziale infatti è un dato di base che non è necessario richiamare al di fuori dello spazio cui è assegnato per statuto: la sezione di geografia antropica, perché da quella sezione del curriculum produce la sua efficacia su ogni immagine di africano che compare nei libri di testo. Ha con sé la doppia forza dell'elaborazione “scientifica” di matrice positivista e dell'evidenza cromatica, statuto scientifico e evidenza immediata. Accanto alla lente “razziale”, ogni immagine di un africano porta come sottinteso il segno della propria alterità e inferiorità. Le declinazioni di quest'ultima sono varie e mutano durante il periodo analizzato, sono talora fisiche (ed allora viene teorizzata la subordinazione fino addirittura ad ipotizzare l'estinzione), talora intellettuali (presupponendo l'atteggiamento paternalistico dell'educazione), talaltra morali (implicando la conversione, l'inquadramento subordinato, la repressione).

Ad integrazione di queste due dimensioni onnipresenti, a volte sottintese, altre volte esplicite, crescono le immagini concrete degli africani che si incontrano nei curricoli, nei libri di testo, nelle letture. La fenomenologia è estremamente variegata: sono le variabili dell'evoluzionismo (selvaggi, barbari), dell'infanzia del mondo (fanciulli, ingenui, istintivi), le stratificazioni di lunga data (temperamento indolente, oppure istinti guerrieri), gli attributi etici collegati alle vicende politico-militari (infidi, traditori, crudeli, o al contrario fedeli e subordinati). La fenomenologia prevede – soprattutto per le classi iniziali – l'indistinzione delle fisionomie, ridotte tutt'al più a due: l'africano del nord, di “razza” bianca, e l'africano a sud del Sahara, di “razza negra”. Man mano che si procede nelle classi successive la distinzione aumenta, implicando sempre esplicite o implicite annotazioni sulle gerarchie tra di esse (l'arabo più dell'etiopio, l'etiopio più del dancale, l'abitante di Rodi più dell'arabo, il “negro” australiano meno del “negro” africano).

Questo denso lavoro di costruzione dell'immagine dell'africano è onnipresente, tanto che le informazioni sull'Altro producono sempre immagini fortemente inquadrare e quindi preformate; neppure nelle articolazioni per le classi superiori si possono incontrare aperture ad uno sguardo curioso: le rare scelte fotografiche non stereotipate sono immerse nel disinteresse per una conoscenza reale di consuetudini e modi di vita diversi ma dotati di pari dignità, e quindi sono destinate ad essere lette come curiosità esotiche. Per giunta, anche queste immagini meno unilaterali tendono a scomparire negli anni cruciali dell'impero nei sussidi di cui si è potuta 'misurare'

l'evoluzione.

Coloro che si trovavano ad apprendere o ad insegnare le caratteristiche dell'ascaro, dell'arabo libico, del "feroce abissino", nello stesso processo apprendevano o insegnavano - costruivano - la propria identità collettiva. Si usa il termine generico di "identità" e non quello specifico di "identità nazionale" poiché questa costruzione avveniva su più piani: non solamente quello patriottico, che pure rimase una delle polarità più importanti, ma anche quello già nominato della "razza bianca", ritenuta superiore per nascita e per caratteristiche ereditarie a quelle dei popoli colonizzati e che esulava dai confini nazionali; inoltre occorre aggiungere un altro livello identitario che si sviluppò in modo importante: quello della superiore civiltà - nelle sue declinazioni etica e tecnologica - che affratellava gli italiani alle altre popolazioni europee e nordamericane al di là dei conflitti inter-imperialistici che si aprirono soprattutto negli anni del fascismo (ma che non cancellavano questa prossimità e affinità, semmai vedevano inglesi e francesi come traditori della compagine civilizzatrice). Le diverse articolazioni dell'identità - italiana, bianca, imperialista - agirono all'interno delle aule con la prevalenza alternativamente di una o dell'altra, sempre al lavoro per alimentare senza interruzione un'identità composta e in continua ristrutturazione.

Un discorso simile si può fare sulle descrizioni dell'Africa, dei territori coloniali, dell'Altrove. Dalle declinazioni ottocentesche dell'estraneità selvaggia o della diversità esotica, mano a mano che i territori africani diventano obiettivo coloniale si trasformano nella materializzazione dei desideri e dei sogni dei colonizzatori, i deserti divengono potenziali giardini, la natura viene domesticata da uomini più "civili" che sanno trarne le ricchezze rimaste inoperose. L'Africa è presentata come "natura" che diviene "storia" per l'intervento del bianco (e sembra impossibile che possa fare a meno del bianco senza regredire a "natura").

La lunga durata di queste immagini cardine dell'Altro e dell'Altrove africano diviene paradigmatica nella vicenda dell'apologo *I negri e il libro*. Dalla prima trascrizione settecentesca alla sua ripresa ottocentesca ad opera di Parravicini, fino alle continue ripubblicazioni in antologie scolastiche che arrivano agli anni Cinquanta del Novecento, il racconto condensa in sé gran parte di questa fenomenologia sull'identità: l'Africa come miniera senza storia, l'africano "negro" moralmente e intellettualmente inferiore, il bianco sapiente che rende fruibili le ricchezze nascoste nell'Altrove, il dominio sancito divinamente e dalla giusta gerarchia tra bianchi e neri. La lunga fortuna dell'apologo non è certo un caso, bensì è legata all'esemplarità del discorso che incarna, che ha agito incontestata nella scuola italiana per oltre un secolo.

L'importanza del curricolo ad immagini

Se vari sondaggi erano stati condotti sulla letteratura per l'infanzia italiana di tema coloniale, mancava ancora una riflessione sullo sviluppo dell'immagine iconografica che ha nutrito i curricoli scolastici o li ha affiancati "sopra e sotto il banco". Si è cercato di aprire questa riflessione su vari livelli.

Da una parte si è seguito, nel caso italiano e spagnolo, la rappresentazione iconografica delle "razze" - un vero "genere" scolastico - analizzandone le valenze, i prestiti, le iterazioni e l'efficacia persuasiva. L'interpretazione della valenza di questa iconografia non poteva che essere letta in relazione alle sezioni di geografia antropica, contribuendo ad un'educazione visuale degli studenti carica di sottintesi legati alla criminologia, alla contrapposizione tra natura e civiltà, all'assolutizzazione dei parametri estetici.

Dall'altra, lavorando sulle immagini scelte per la rappresentazione collegata ai libri di testo nelle parti relative alle colonie e all'impero, si è tentato di evidenziare come la costruzione del curricolo coloniale e imperiale abbia implicato una riduzione severa di ogni plurivocità della rappresentazione dell'Altro per una valorizzazione ossessiva dei presunti effetti della civilizzazione: eliminazione dai testi di tradizioni, di costumi autoctoni, di immagini della natura, sostituite da uomini e donne rivestiti, implicati in attività importate dai colonizzatori, ponti e edifici di tipo europeo.

Infine, si è cercato di lavorare sul corpus di immagini e fotografie circolate in maniera spontanea (in questa sede sono state analizzate le figurine e le copertine di quaderni). La diffusione di queste rappresentazioni si è fatta potente fin dal 1911-12, anche se la vera esplosione si è avuta negli anni Trenta (e il sondaggio potrebbe probabilmente essere confermato relativamente ad altre fonti del curriculum indiretto come le pubblicazioni periodiche per l'infanzia).

Nei periodi lontani dalle fasi di espansione queste raccolte hanno veicolato a tratti anche immagini di paesaggi, scene di vita e elementi culturali delle popolazioni locali, anche se spesso visti senza una reale volontà conoscitiva ma con gli occhi della curiosità per l'inconsueto. Nei momenti di guerra (sia 1911-12 che 1935-36) ogni varco si è invece chiuso e l'immagine è tornata a funzionare come trasmissione delle polarizzazioni più oltranziste della propaganda; in quei momenti gli africani vengono rappresentati nei ruoli che la propaganda celebra o demonizza, ascari o briganti, schiavi da liberare o nemici e traditori da sconfiggere.

Interessante vedere anche come dopo la perdita delle colonie l'immagine di esse scompaia dalle copertine di quaderno, mentre riemerge nelle figurine come curiosità di costumi inconsueti o di diversità "razziale", materializzando un salto all'indietro alle rappresentazioni ottocentesche.

La mancata rielaborazione

Nella fase della decolonizzazione questa immagine, fatta di discorsi e di rappresentazioni grafiche, nelle sue molteplici ma coerenti sfaccettature non è stata scalfita né messa in discussione in Italia da alcun confronto critico. La circostanza che la perdita delle colonie sia avvenuta nelle temperie della seconda guerra mondiale, mentre Mussolini era ancora al potere, ha contribuito ad impoverire fortemente ogni dibattito sul tema nella fase repubblicana. La generazione imperiale degli italiani, cresciuta nella scuola fascista, si è così nutrita della fiaba dell'imperialismo civilizzatore e ha pensato che solo le sorti avverse del secondo conflitto mondiale avessero interrotto questa grande opera di generosa emancipazione di popoli dalla barbarie.

Parallelamente a questa mancata resa dei conti culturale con la realtà del colonialismo nazionale si è realizzata una seconda mancata rielaborazione: quella nei confronti della concezione "razziale" della diversità umana, il cui paradigma è sopravvissuto al secondo conflitto mondiale perché ritenuto privo di connessioni essenziali con il razzismo politico che ha avuto in Auschwitz e nell'imperialismo europeo le due manifestazioni estreme. Solo negli anni Sessanta, e al seguito di lotte non riguardanti l'Italia (per i diritti civili degli afro-americani negli Stati Uniti e contro l'*apartheid* in Sudafrica) nella scuola italiana si è fatta strada con fatica una critica all'immagine razzizzata della realtà (mentre sul passato coloniale autoctono è continuata una sostanziale rimozione).

Così dopo il 1945 la scuola dell'Italia repubblicana ha ereditato i dispositivi sull'alterità attivi negli anni precedenti, privati esclusivamente dell'enfasi imperiale. Il lavoro minuzioso della propaganda coloniale, cresciuta in maniera esponenziale negli anni del fascismo, ha prodotto una generazione di adulti che è rimasta convinta di aver portato la civiltà in Africa e di non aver potuto continuare a farlo solo a causa della sconfitta militare, e ha seminato durevolmente le pagine dei manuali scolastici di dispositivi inferiorizzanti che, anche senza le pressioni politiche degli anni Trenta, hanno continuato a venire riediti e ad essere studiati nei manuali degli anni Cinquanta e Sessanta. Da nuove generazioni che hanno dovuto cercare fuori dalla scuola la propria emancipazione dal pensiero coloniale.