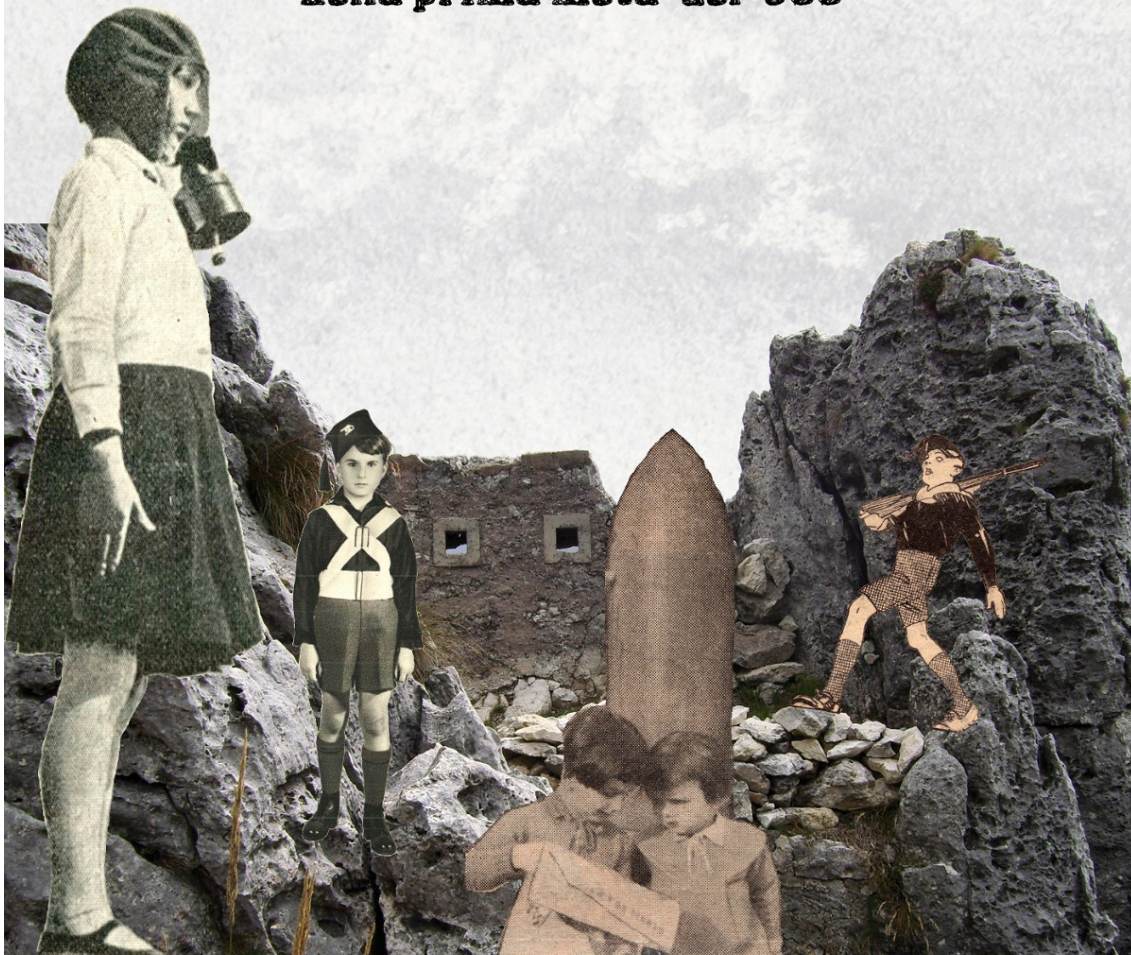


Educati alla guerra

nazionalizzazione e militarizzazione dell'infanzia
nella prima metà del '900



Come si stava in classe durante la guerra di conquista della Libia? Cosa si leggeva sui giornalini durante la grande guerra? Come riuscì il fascismo a mettere in divisa la gioventù italiana? Come venne spiegata a scuola e in piazza la Guerra d'Etiopia? Quando la "cultura militare" divenne materia scolastica?

Un viaggio nell'infanzia del primo Novecento, l'età del ferro e del fuoco, per capire come la guerra, la morte eroica, il virilismo, l'esaltazione della divisa e delle armi divennero pane quotidiano per l'infanzia italiana.

La mostra è curata da Gianluca Gabrielli e distribuita in esclusiva da Pro Forma Memoria - www.proformamemoria.it

Appunti per gli approfondimenti didattici

Il presente testo, ancora in via di elaborazione e integrazione e quindi provvisorio, segue il percorso cronologico della mostra e i titoli dei pannelli, cercando di fornire ai docenti che si avvicinano alcuni stimoli per una didattica più approfondita.

Visto il carattere di work in progress, sarò grato a chiunque segnali errori o imprecisioni, nonché nuovi stimoli da integrare.

Gianluca Gabrielli (gianlucagabrielli8@gmail.com), marzo 2015

1. LA NAZIONALIZZAZIONE DELL'INFANZIA

Dopo il 1861, una volta giunta a parziale compimento l'unificazione nazionale il ceto dirigente del neonato Regno d'Italia si pose il problema di «fare gli italiani», cioè di costruire e diffondere lo spirito e l'identità nazionale tra la popolazione. Questo processo lungo e complesso di “nazionalizzazione” (o *nation building*, come viene chiamato dagli studiosi anglosassoni) coinvolse tutti i Paesi europei, ma fu particolarmente importante e faticoso in nazioni di recente formazione come l'Italia. Gli ambiti della vita sociale che furono coinvolti con maggior forza da questo processo furono quello militare (il servizio militare era obbligatorio e alla “ferma” si dovevano sottoporre tutti i maschi adulti) e quello scolastico. La scuola, rivolta alle generazioni in formazione, divenne subito obbligatoria (almeno formalmente) nei gradi inferiori e costituì uno strumento privilegiato nell'attuazione di questo processo di progressivo inquadramento dell'infanzia nell'alveo della nazione. Nel 1877 venne promulgata la legge Coppino che elevava l'obbligo scolastico fino a nove anni e cercava di rendere operante il principio dell'obbligatorietà istituendo delle sanzioni a carico dei genitori inadempienti. Progressivamente si ampliava quindi la cerchia delle famiglie che avevano figli o figlie passati attraverso i primi gradi della scuola statale e avevano avuto i primi rudimenti dell'appartenenza alla nazione italiana

Ai ceti dirigenti era evidente come l'educazione scolastica potesse arrivare a fasce sempre più ampie di italiani e, anche se una parte di essi temeva molto la diffusione del sapere oltre gli ambiti cui era tradizionalmente riservato per censo, molto fu l'impegno per introdurre nei percorsi scolastici gli elementi di patriottismo ereditati dalle lotte risorgimentali e rivivificati dalle prime imprese coloniali e dai relativi martiri.

Nelle scuole era principalmente a materie come Storia che veniva attribuito il compito di trasmettere il principio di nazionalità, di sanzionare sul piano delle coscienze ciò che era già stato realizzato sul piano politico e trasformato in istituzione. Sicuramente nelle pagine dei manuali e nell'orientamento dei programmi ottocenteschi si percepisce bene “il primato conferito alla dimensione etica della comunità nazionale” che - come afferma Anna Ascenzi - faceva “leva sulla dimensione dei doveri, sull'esortazione alla rettitudine e allo spirito di sacrificio, sul rispetto dell'autorità e dell'ordine gerarchico”¹.

In seguito, nei primi anni del Novecento, anche il lento dispiegarsi della società di massa concorse al medesimo fine, in virtù dello sviluppo di strumenti di comunicazione rivolti a fasce sempre più ampie della popolazione e dell'esordio di un mercato con prodotti destinati ai figli della media borghesia. In particolare, proprio in relazione al tema qui trattato, potremmo affermare che furono soprattutto tre le tipologie di prodotti che parteciparono in modo decisivo a questo inedito accesso dell'infanzia alla dimensione nazionale: i giocattoli, i giornalini per bambini e i ricostituenti.

I giocattoli entrarono tra i possibili prodotti di acquisto dei bambini della borghesia, prodotti in legno, lamiera o in cartone come le prime “figurine”. Attraverso il gioco avveniva un accesso meno sporadico che in passato all'identificazione dei bambini con la nazione. Tra i soggetti riprodotti una parte importante era riservata all'ambito bellico: fucili, spade e pistole di latta o di legno, soldatini di cartone da ritagliare e più costosi soldatini di metallo, bandiere e figurine con immagini patriottiche. Declinati soprattutto al maschile, questi prodotti seriali e commerciali andavano a sostituire, nelle stanze della borghesia, quelli artigianali che venivano prodotti con materiali naturali ed erano vivificati dalla fantasia dei bambini di ceto popolare.

¹ Anna Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale*, Milano, Vita & Pensiero, 2004, pp. 96-97.

Un altro prodotto che si veniva facendo strada significativamente nelle vendite e nelle pubblicità era l'integratore alimentare ricostituente. Veniva rivolto ai bambini gracili per supportarne la crescita ed era il riflesso borghese di una società in cui erano fortemente presenti classi sociali che vivevano in povertà e con ridotti tenori nutritivi. Ma era anche il segno di uno sguardo diverso all'infanzia che, a partire dai ceti agiati, veniva vista come un patrimonio importante e la garanzia della vita futura della stirpe familiare. L'entusiasmo dei ceti agiati per i ricostituenti era anche la prima forma - ancora individuale e privata, di un riconoscimento della centralità dei giovani per il futuro della nazione.

Infine, a queste due novità si affiancava la nascita di una editoria periodica rivolta direttamente ai figli della borghesia che in alcuni casi si caricava di contenuti esplicitamente patriottici rivolti ai bambini e alle bambine. Il caso più emblematico è quello de "Il Giornalino della Domenica", nato nel 1906 e diretto da Vamba, pseudonimo di Luigi Bertelli; si trattava di un settimanale dall'orientamento che si potrebbe definire patriottico e nazionalista, con vari brani che sostenevano la prospettiva irredentista. Per esempio, sul pannello viene riprodotto il distintivo della rivista nel quale sono raffigurati due bambini che guardano e indicano in lontananza un litorale appena accennato in una carta geografica della costa orientale dell'Adriatico: stanno indicando quelle terre per spronare l'esercito a riconquistare territori (la Dalmazia) rivendicati dai nazionalisti come «italiani»². Come sostiene Antonio Gibelli, il settimanale «cercava di educare all'odio antiaustriaco, e configurava una forma inedita di partecipazione dei bambini alla politica, non quella delle "chiacchiere parlamentari" ma quella "buona e santa" del nazionalismo»³. Un altro articolo della "La domenica dei fanciulli" riprodotto sul pannello propone una fotocronaca scherzosa del gioco della guerra. Nella foto di questo gruppo di bambini intenti a giocare si riconoscono una grande bandiera nazionale, cappelli di carta, spade e fucili di legno. Al termine dell'articolo l'autore che ne fa la cronaca si augura un ritorno dei piccoli combattenti alle «arti della pace»: trine a tombolo, problemi e aste. La guerra quindi, anche su questo giornalino che accentua i toni patriottici con cui coinvolgere l'infanzia borghese, è ancora gioco, pur con forti riferimenti nazionalisti. Per l'autore dell'articolo le vere occupazioni dell'infanzia rimangono il lavoro di casa (per le bambine) e la scuola. La guerra è un gioco istruttivo, una palestra nazionale per l'immaginario di bambini che devono tuttavia devono ancora restare al proprio posto⁴.

Nel 1911 il "Giornalino" dovette chiudere ma intanto nel 1909 era nato il "Corriere dei piccoli" che introduceva il colore e le strisce illustrate in ottonari in rima; anch'esso settimanale, nasceva come supplemento del Corriere della Sera e ne adottava l'atteggiamento "politico", divenendo in breve un fondamentale punto di riferimento nello svago per varie generazioni di bambini.

Infine, è importante segnalare che nel primo decennio del Novecento, sulla base degli stimoli dello scoutismo britannico, nascevano anche in Italia le prime associazioni di Giovani esploratori. Il movimento inglese era stato fondato dall'ufficiale sir Baden Powell che aveva maturato l'idea nel pieno della guerra intercoloniale anglo-boera (1899-1902), quando durante l'assedio di Mafeking aveva utilizzato dei giovani come vedette-portaordini per scambiare messaggi tra le truppe assediata. L'idea di creare gruppi che praticassero la cura collettiva del proprio fisico attraverso attività generalmente premilitari da effettuarsi a contatto con la natura divenne così la prima

2 Curiosamente la postura dei bambini ricorda l'immagine della piccola vedetta lombarda di Cuore di Edmondo De Amicis arrampicata sull'albero ad individuare la posizione del nemico austriaco (nel pannello ne viene riprodotta l'illustrazione di E. Nardi tratta dall'edizione del 1893). Il coinvolgimento eroico e occasionale del bambino nella guerra, così come raccontato nell'episodio citato di De Amicis, è ben presente nel tradizionale profilo educativo patriottico dell'infanzia ottocentesca, ma subì nel Novecento potenti torsioni di senso e di importanza, a partire da questi due figli della borghesia raffigurati sulla "Domenica" che indicano una terra da conquistare più che da liberare.

3 Antonio Gibelli, *La grande guerra degli italiani. Come la Prima guerra mondiale ha unito la nazione*, Milano, Rizzoli, 2013 (1998), p. 231.

4 «La domenica dei fanciulli» III, n.35, 30 agosto 1908, p. 6

formula dello scoutismo britannico (fondato nel 1907), influenzato dal fascino esotico e avventuroso del territorio sudafricano, dall'ottica coloniale di chi si percepisce come servitori di una Nazione intenta ad esportare la "civiltà" e dalle suggestioni e dai riferimenti presi dal mondo militare, a partire dalle divise.

Publicità di un ricostituente per l'infanzia, «Il giornalino della domenica», 1908.
Figurine serie n.56 Lebrun Boldetti, 1900/1910.
"Il giornalino della domenica" 30 agosto 1908, p. 6.
Edmondo De Amicis, Cuore 1893 (ill. E. Nardi).
Il distintivo, «Il giornalino della domenica», 1908.
Cerimonia di costituzione del Comitato centrale del REI (Ragazzi esploratori italiani) con Sir Francis Vane, Firenze, 1910, foto, da M. Sica, Storia dello scautismo in Italia, 2006.

2. LA GUERRA PER LA LIBIA (1911-12)

Nell'ottobre del 1911 il governo di Giolitti si lanciò nella guerra di conquista della Tripolitania e Cirenaica, regioni del nord Africa mediterraneo che appartenevano all'impero turco. La ripresa dell'espansionismo coloniale, dopo la catastrofe di Adua del 1896 che nella sconfitta aveva visto la morte di più di 3000 soldati italiani oltre ai combattenti ascari, era anche l'esito della crescita del nazionalismo imperialistico del primo decennio del Novecento. La guerra che nei propositi del governo italiano doveva risultare facile e breve, si prolungò invece per oltre un anno, si concluse solamente perché le armate turche dovettero impegnarsi in nuovi conflitti nel frattempo esplosi nei Balcani, e comunque le conquiste italiane rimasero limitate alle zone costiere.

Per quanto riguarda il tema dell'esposizione, occorre segnalare subito che la guerra per la Libia (come fu ribattezzata la regione con termine che alludeva ai possedimenti dell'antica Roma) costituì un punto di svolta importante nel dispiegarsi del processo di nazionalizzazione della scuola. Atteggiamenti genericamente orientati alla pace e alla convivenza che si erano radicati soprattutto nei gradi iniziali dell'istruzione, vennero messi in discussione nel vivo dell'emozione suscitata dal massiccio coinvolgimento di militari italiani, aprendo la strada ad un rapido diffondersi di una sensibilità nazionalistica anche tra i docenti.

Sulla rivista laica degli insegnanti elementari "I diritti della scuola" ad esempio si aprì un lacerante dibattito tra i sostenitori di una didattica che continuasse a rivendicare i valori di pace assunti tradizionalmente dalla redazione e la maggioranza che aderì all'entusiasmo patriottico riuscendo anche a coinvolgere molte scuole.

Cadeva così velocemente ogni titubanza nel coinvolgere la scuola nella guerra presente. Nel numero del 20 ottobre - appena iniziata l'invasione - la rivista introduceva la rubrica intitolata *Didattica occasionale per tutte le classi*, in cui nel primo pezzo (*L'Italia a Tripoli*) Norberto Dall'Armi sosteneva il "viva la guerra" popolare e faceva i conti con i principi pacifisti cui era informata la pedagogia scolastica.

Viva la guerra? Ma fino a ieri non insegnammo quale orribile cosa essa sia? Non insegnammo che il progresso civile rifugge da ogni violenza, che le questioni tra Stato e Stato sarebbero deferite ad un apposito tribunale, che il regno della Pace più e più si avvicina alla realtà?

La risposta che dava a tali domande retoriche era prima di tutto patriottica: "Gli è che in quel grido di guerra è l'*osanna* alla Patria"; in secondo luogo precisava che il sostegno alla patria non scaturiva più – come nel secolo scorso – dal desiderio di libertà dei popoli, ma era in modo inedito legato alla politica di potenza, "l'evviva alla sua futura grandezza", al di là di ipotetici motivi di sicurezza:

Ma la patria nostra correva forse qualche pericolo? Era forse minacciata? Non siamo noi che andiamo a conquistare una terra che fino ad ora appartenne ad altri? Ebbene sì: la Patria nostra correva il gravissimo pericolo di perdere ogni influenza in quel mare Mediterraneo che i Romani dicevano *Mare nostrum*. La Patria era minacciata di perdere ogni considerazione di fronte al mondo intero.

E infine si aggiungono le motivazioni dell'ideologia coloniale, imperialista e “civilizzatrice”, che stavano crescendo in Italia in ritardo rispetto alla gran parte delle potenze europee: “L'onore d'Italia esige che Tripoli fosse nostra, per sottrarla ad un governo ignaro e barbaro, per svolgervi tranquillamente le grandi opere della civiltà, perché la Patria vi trovasse uno sfogo e una garanzia alla propria attività”⁵.

Alcune voci di dissenso trovano ancora spazio nella rivista, come quella di Agnolo, che polemizza con la disponibilità del Governo nel trovare finanziamenti per la guerra in Tripolitania, mentre sicuramente non li troverà per l'altra guerra, più importante, che combattono da tempo le persone di scuola contro l'ignoranza e l'analfabetismo.⁶ Ma anche questa specie di diritto di tribuna che viene accordato ai collaboratori contrari alla guerra, rimane subalterno al clima di adesione alla mobilitazione nazionale. Infatti l'articolo di Agnolo segue l'apertura di Annibale Tona intitolata *Le scuole per le vittime di guerra* che invece esalta il movimento di solidarietà che sta nascendo in molte scuole attraverso la cessione di giornate di stipendio degli insegnanti e collette tra gli alunni, e comunica che la stessa rivista donerà fondi e si farà attiva nella raccolta. Ecco l'incipit:

“I maestri di Monza hanno rilasciato una giornata del loro stipendio a beneficio delle famiglie dei richiamati, dei morti e dei feriti nel conflitto italo-turco: il provveditore agli studi di Torino ha invitato gli scolari della provincia a versare il loro obolo per lo stesso scopo: in questi due atti nobilissimi è un esempio e un invito per tutti gli educatori e gli alunni d'Italia”⁷.

Altre voci si levano a difesa dell'atteggiamento netto e favorevole alla guerra e per auspicare un impegno esplicito della rivista per sostenere l'impegno patriottico nella scuola. Ad esempio Alfredo Bajocco arriva ad affermare: “Non fabbrichiamo dei sognatori, ma degli uomini di buon senso, che della vita conoscano il bene e il male, e pur riprovando la guerra, sanno, rendendosi conto della sua necessità, volerla e giustificarla”. E ancora “Amore, perdono, fratellanza, pace, pace: tutte cose molto carine che stan bene nei componimentini di scuola, ma che non s'incontrano che raramente nella vita degli uomini, mai nella vita delle nazioni”⁸. A lui risponde G. Matarollo, ad attestare un dibattito ancora plurale i cui esiti bellicisti non erano comunque scontati. Egli rivendica: “mentre tuona il cannone e cadono vittime umane, io parlerò di te [Pace], perché tu non neghi la Patria, perché tu non rinunci al Diritto, perché tu non soffochi la Ragione: parlerò di te ai miei scolari, perché di te crescano degni. Di te e della Patria. Vieni. Ad accoglierti non sarò io solo...”⁹.

Di questa guerra coloniale fu sottolineato all'opinione pubblica (e alle scuole) il carattere moderno e in un certo senso “futurista”. Il mito tecnologico della guerra aerea venne assunto dalla rivista e da molte scuole che aderirono alla raccolta di fondi lanciata dall'Aereo club d'Italia per donare dirigibili e aeroplani alla nazione («La Stampa», 5 aprile 1912) proponendo anche di intitolarli alle scuole.

In aprile, quando giunsero le cronache dei primi bombardamenti dell'aria della storia (aerei e dirigibili),¹⁰ il ministro Calissano e l'Aero club d'Italia lanciarono, su esempio francese, l'idea di una

5 Norberto Dall'Armi, *L'Italia a Tripoli*, in *La scuola in azione*, “I diritti della scuola”, 20 ottobre 1911.

6 Agnolo, *Le due guerre*, “I diritti della scuola”, 12 novembre 1911.

7 Annibale Tona, *Le scuole per le vittime di guerra*, “I diritti della scuola”, 12 novembre 1911.

8 Alfredo Bajocco, *Abbasso o evviva la guerra?*, “I diritti della scuola”, 3 dicembre 1911.

9 G. Matarollo, *Per la festa della pace*, “I diritti della scuola”, 14 gennaio 1912.

10 Ad esempio, il 7 marzo 1912 su “La Stampa”, titolo a tutta pagina: *Il primo volo dei dirigibili su Tripoli e verso gli*

sottoscrizione finalizzata a donare aerei da guerra alla patria. La sottoscrizione nasceva quindi per sviluppare e dare continuità ai successi di questo nuovo strumento di guerra dell'aria.¹¹ Essa suscitava entusiasmo tra le forze favorevoli alla guerra e nacquero nel territorio comitati per la raccolta dei fondi. Il mito tecnologico della guerra aerea venne assunto anche dalla rivista "I diritti della scuola" e da molte scuole che aderirono alla raccolta di fondi. Annibale Tona ne dava notizia nell'editoriale del 21 aprile¹²; egli raccontava che le esitazioni iniziali della redazione erano state superate dalle numerose attestazioni di entusiasmo provenienti dal mondo della scuola:

"Anche la Scuola? Anch'essa, naturale banditrice di amore, di fratellanza, si lascerà prendere da quest'impeto ardente di emulazione, per cingere di nuove armi la forza e la grandezza d'Italia? Anch'essa darà il suo contributo perché i suoi cieli siano popolati dalle ferree aquile che dovranno vigilare i confini, spingersi sui mari, lanciare tra i nemici la morte? Se noi potevamo avere qualche esitazione, i nostri colleghi, i nostri amici non ci hanno lasciato tempo di fermarvici. Da molte parti, con slancio mirabile, essi ci han gridato: Anche noi, sì; anche la Scuola!"

E' interessante vedere di quali attestazioni si trattava. Francesco Paolo Schiavo, direttore di Ariano di Puglia, assicura 100 lire dalla propria scuola, chiedeva alla rivista di farsi organizzatrice diretta della raccolta e assicurava che maestri e fanciulli della scuola elementare avrebbero aderito con entusiasmo. Da Celano (Aquila) il maestro Beniamino Bonaldi, esordendo con la frase: "chi indietreggia non è veramente italiano!", esortava i maestri a donare una lira ciascuno per arrivare a donare due aerei. Il maestro Giuseppe Bonocore di Piombino invitava ad "accrescere il prezioso patrimonio di potenza e di prestigio" della patria pensando anche al valore educativo dell'iniziativa: "A che son chiamati i maestri, se non ad educare ed orientare la psiche dei fanciulli secondo qualcosa di sentito e di reale?". Un gruppo di maestri di Chieti proponeva "di raccogliere tra gli alunni le offerte per un aeroplano da intitolare *Bimbi d'Italia*". Adesione e invito alla sottoscrizione anche dal congresso piemontese dell'associazione magistrale cattolica Tommaseo.¹³ I maestri di Tunisi e di Goletta offrivano cinque giornate di stipendio; Francesco Fera, per conto degli insegnanti di Alessandria d'Egitto, aderiva in nome della "coesistenza fra le nazioni civili". Infine i maestri perugini avevano già costituito - insieme a professori, provveditore e ispettore, un Comitato per offrire il nome di "maestri italiani" ad un aeroplano di Stato. Insomma, l'entusiasmo per la guerra imperialista sgretolava i radicati principi di una didattica pacifista in nome dell'appartenenza alla nazione; la guerra coloniale spingeva i maestri a torcere la didattica in senso patriottico e li trasformava, in anticipo rispetto alla Grande Guerra, in attivisti per la patria.

Tra le attività in classe comparvero dettati e testi dedicati al conflitto, alcuni dai toni patriottici, altri decisamente molto più problematici. Ad esempio nella seconda classe della Scuola maschile urbana di Cagliari si dettava:

"Lo zio Carlo, di ritorno da un viaggio, ha regalato al nipote Bruno una scatola contenente dodici soldatini turchi; ma Bruno si mise a piangere perché... voleva i nostri svelti e coraggiosi bersaglieri che con tanto onore si battono in Tripolitania. Bravo piccolo italiano!"¹⁴

e si impegnavano i bambini a risolvere problemi come questo:

"In una scuola si raccolsero per il Natale dei nostri soldati in Tripolitania L. 67 nelle classi maschili e L. 54 nelle femminili e L. 20 fra le insegnanti, L. 3 fra i bidelli. Quante lire si raccolsero in tutto?"¹⁵

accampamenti nemici, oppure Bombe lanciate da un aeroplano sul campo nemico, "La Stampa", 9 aprile 1912, p. 1.
11 *L'offerta degli aeroplani all'esercito. Il proclama dell'"aero-club"*, e *I postelegrafici offriranno un aereo*, "La Stampa", 5 aprile 1912, p. 2.

12 Annibale Tona, *La flotta aerea e la Scuola*, "I diritti della scuola", 21 aprile 1912, pp. 197-198.

13 Vedi anche *Per la flotta aerea. L'inizio dei lavori del Comitato Liguro-Piemontese*, "La Stampa", 12 aprile 1912.

14 Ivi, p. 308.

15 Ivi, p. 309.

In altre scuole l'atteggiamento era meno netto, mostrava ancora il tentativo dei maestri e delle maestre di suscitare una solidarietà patriottica senza perdere l'eredità di una pedagogia che insegnava a rifuggire le guerre come foriere di lutti. Tra queste la terza classe della Scuola maschile urbana a corso completo di Bozzolo (Mantova) che proponeva questo dettato:

*“In alto i cuori - Ai nostri valorosi soldati che combattono in terra africana per l'onore e i supremi interessi della Patria, mandiamo, o fanciulli, un affettuoso saluto. Facciamo nel tempo istesso il fervido augurio che, deposte ben presto le armi, ritorni ben presto la pace per il maggior bene dell'Italia nostra e per la tranquillità di tante famiglie.
Sangue, dolore e lacrime: ecco la guerra!
Oh! fanciulli miei, non desideratela mai questa funesta seminatrice di stragi, che non è purtroppo, a tanta luce di civiltà, ancora scomparsa dal mondo”*.¹⁶

Infine altre scuole proponevano lavori che, pur non opponendosi esplicitamente alla guerra, ne evidenziavano solamente i lutti e quindi erano chiaramente orientati a sollevare dubbi negli allievi. Così la Scuola femminile rurale a corso incompleto di Camerata Nuova dove, in sesta classe, si eseguiva il seguente tema:

“La povera Lena è afflitta: ha l'unico figlio a combattere in Tripolitania e il Natale non arriderà per lei. Pregherò la mamma perché la inviti a casa nostra”.¹⁷

o ancor più esplicitamente nella Scuola mista rurale a corso incompleto di Tuscolano capoluogo, Brescia dove in quinta classe il tema era

“Alla stazione della tramvia ho veduto partire una compagnia di bersaglieri per la Tripolitania. Non tutti però erano allegri! (Lettera ad un amico)”.¹⁸

Il periodo della guerra per la Libia fu anche l'occasione in cui fecero la comparsa attività di sostegno morale o materiale ai militari in cui furono coinvolti gli alunni. Alcune le abbiamo già incontrate, citate sulla rivista “I Diritti della Scuola” o nei compiti assegnati agli alunni, come le raccolte di fondi per sostenere i militari al fronte o le loro famiglie; altre attività consistevano nel carteggio epistolare gestito dalle scuole con i militari al fronte o con quelli feriti, una pratica che sarebbe ricomparsa puntualmente e sempre più diffusa nelle successive guerre in cui fu impegnata l'Italia.

Due tipi di fonti particolari come i giornalini illustrati e i quaderni ci possono infine fornire altre istantanee sull'immaginario non scolastico o comunque non curricolare relativo alla conquista della Libia.

Durante il conflitto il “Corriere dei Piccoli” si schierò a favore dell'intervento ma argomentando ai piccoli lettori che la guerra era una «cosa da adulti» e che i bimbi dovevano rimanere a casa e obbedire ai genitori contribuendo, con il loro comportamento esemplare, a mantenere l'ordine sociale. Il personaggio del piccolo Nello, disegnato da Mussino, tentava in ogni episodio di raggiungere il fronte di guerra per dare il suo aiuto bellicoso ai combattenti, ma veniva immancabilmente scoperto in buffi contesti mentre cercava di intrufolarsi tra i combattenti. L'altro personaggio – Schizzo, sempre di Mussino, si impegnava attivamente per la pace ma sul più bello si svegliava accorgendosi di essere reduce da un semplice sogno. Solo il personaggio di Gian Saetta, (sempre Mussino), in quanto adulto, può intervenire sul terreno del conflitto, catturando in ogni episodio fior di nemici e soddisfacendo in modo mediato l'ansia interventista dei giovani lettori¹⁹.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ivi, 319.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ *Nello*, «Corriere dei Piccoli», 18 agosto 1912; *Schizzo*, 3 novembre 1912, disegni di A. Mussino. Cfr. Fabiana Loparco, *I bambini e la guerra. Il Corriere dei Piccoli e il primo conflitto mondiale (1915-1918)*. Firenze, Nerbini, 2011.

Anche i quaderni scolastici cominciavano in quegli anni ad avere copertine con immagini. Le serie relative alla guerra furono tra quelle più popolari. La guerra veniva rappresentata a colori e finiva sui banchi dei bambini e delle bambine che si potevano permettere questi strumenti di lavoro dalle copertine affascinanti. I soggetti più frequenti erano gli strumenti tecnologici della guerra come dirigibili e aeroplani, rappresentati in contrasto con i combattenti arabi o turchi che apparivano antiquati e perdenti con i loro fucili e le loro scimitarre. Come è stato scritto, lo sguardo aereo su quelle popolazioni era teso a presentare i combattenti italiani come superiori e a mostrarli capaci di dominare da soli centinaia di nemici inferiori militarmente e letteralmente obbligati a rimanere in basso e sottomessi. Altro tema molto presente era quello della sottomissione dei capi arabi ai comandanti italiani: una cerimonia che doveva sottolineare la gerarchia di forza e di civiltà tra i popoli in guerra²⁰.

Pubblicità del ricostituente Pitecor, «La Stampa» 7 gennaio 1912.
A. Tona, *La flotta aerea e la scuola*, «I diritti della scuola», 21 aprile 1912.
Pei soldati laggiù, «Vita rosea», 14 gennaio 1912.
Nello, «Corriere dei Piccoli», 18 agosto 1912; *Schizzo*, 3 novembre 1912, disegni di A. Mussino.
«I diritti della scuola»: tema della scuola mista rurale a corso incompleto di Tuscolano capoluogo, Brescia.
Pubblicità carta edizione Paravia (17 marzo 1912).
Dettato della scuola maschile urbana a corso completo di Bozzolo (Mantova)
Pubblicità di Tripoli nostra (21 gennaio 1912).
I dirigibili nella guerra italo-turca, tip. Riccio, fondo Ricca, Cescom (MC)

3. LA GRANDE GUERRA: L'INFANZIA

La Grande guerra sconvolse profondamente e in maniera inedita la vita di tutte le nazioni combattenti, sia per la durata e l'ampio coinvolgimento dei maschi adulti come soldati che ebbe pesanti e complesse ripercussioni su tutta la società, sia per la forza della propaganda che mobilitò il fronte interno in modo nuovo e ingente rispetto alle guerre del passato.

Non si trattava ancora di una guerra totale in senso proprio, con l'annullamento della distinzione tra fronte interno ed esterno a causa dei bombardamenti aerei e con lo sconvolgimento dell'intero territorio (come avverrà con il Secondo conflitto mondiale). Eppure essa fu “totale” nel senso che “tutte le energie economiche, sociali e intellettuali furono mobilitate per sostenerne il peso e la vita di tutti ricevette dalla guerra in corso un'impronta molto forte”²¹. Tutta la società nazionale venne sollecitata e poi forzata a divenire la retrovia produttiva e morale dello scontro.

A questa mobilitazione generale non sfuggirono i bambini e i giovani.

L'associazionismo rivolto all'infanzia e all'adolescenza fu impegnato in attività di supporto lontano dal fronte e in grandi iniziative di sostegno morale ai combattenti. Inizialmente, più che in iniziative di propaganda, l'infanzia e la gioventù fu coinvolta nella realizzazione di forme di supporto morale e concreto ai combattenti al fronte. I bambini venivano sollecitati a scrivere lettere ai militari, riprendendo una consuetudine già maturata durante la guerra per la Libia; oppure venivano coinvolti nella preparazione di indumenti o oggetti che potevano essere di conforto ai soldati, come calzettoni di lana per l'inverno o gli scaldaranci (piccoli rotoli di carta imbevuti di paraffina che servivano ad assicurare il fuoco per scaldare le vivande). L'impegno in seguito fu anche indirizzato a fornire un supporto morale ai combattenti feriti e ricoverati negli ospedali delle retrovie.²²

La quotidianità infantile (giochi, giocattoli) mutò profondamente, non solamente nelle retrovie del

²⁰ *I dirigibili nella guerra italo-turca*, tip. Riccio, fondo Ricca, Cescom (MC)

²¹ Gibelli, *La Grande Guerra degli italiani*, cit., p. 8.

²² Stefania Bartoloni, *La mobilitazione femminile*, in Nicola Labanca (a cura di), *Dizionario storico della I Guerra mondiale*, Roma-Bari, Laterza, 2014, p. 284.

fronte ma in ogni famiglia, spesso privata dei maschi adulti.

La foto grande ad esempio venne scattata dalle truppe austriache nelle zone di territorio italiano occupate dopo la rotta di Caporetto²³. Si tratta certamente di una foto di propaganda che riprende ma soprattutto mette in scena bambini che giocano con i materiali bellici abbandonati dall'esercito italiano. Ma al di là dell'uso propagandistico teso a mostrare la tranquillità della vita nelle zone sotto occupazione austriaca, l'immagine mostra come la consuetudine con i materiali di guerra si fosse diffusa al massimo grado e la guerra stessa fosse diventata una dimensione integrata alla vita quotidiana dell'infanzia. D'altronde non poteva essere altrimenti: talmente potente era lo stravolgimento della vita che comportava anche a centinaia di chilometri di distanza l'insediamento di una nuova tipologia di fronte così imponente come quello della Grande guerra.

Ma lo stravolgimento non colpì solamente la vita dell'infanzia vicina al fronte. Anche nelle zone non interessate direttamente i potenti effetti di una guerra totale furono potenti. Ovviamente le differenze di condizione sociale implicavano profonde differenze di effetti; ma, come sostiene Gibelli, ad esclusione della più ristretta cerchia dei ceti alti, “la lunga durata della guerra e gli intensi sforzi richiesti alla produzione imposero una restrizione dei consumi che toccò sia le famiglie operaie e contadine, sia quelle borghesi o almeno piccolo-borghesi”²⁴. Quindi le famiglie si trovavano a fronteggiare condizioni economiche peggiori per gli effetti della guerra, quasi sempre aggravate dall'assenza da casa dei maschi adulti arruolati. Allo stesso tempo la propaganda patriottica cercava di spingere a dirottare le risorse “dai consumi privati all'investimento nei settori strategici”, come quello della produzione bellica. Tra gli effetti combinati di queste due potenti spinte ci fu l'affermarsi potente dell' “ideologia della parsimonia e dei sacrifici”, già fortemente radicata e promossa in passato come etica del risparmio nell'educazione scolastica dei ceti popolari, ma in questa contingenza divenuta un “imperativo economico e morale [legato] alla potenza e persino alla sopravvivenza nazionale”²⁵. Se ne trovano esempi nelle pagine del “Corrierino” particolarmente emblematici, come questo citato da Gibelli:

Sai ora che l'economia è dovere di tutti, dovere verso la patria, anche dei signori signori; dovere verso la patria [...] che bisogna risparmiare il carbone e il gaz, non perché rimangano a ciascuno più denari in tasca, ma perché l'Italia consumi meno carbone e meno gaz; e perché i denari si spendano tutti per la guerra, che allora si fa più resto a vincere, e si abbrevia il sacrificio dei nostri bravi soldati [...]²⁶.

E sempre Gibelli cita un episodio dall'autobiografia di Vittorio Foa in cui l'allora bambino di dieci anni insieme ai fratelli si privava patriotticamente dello zucchero a colazione, salvo poi essere sgridato dalla madre quando lei se ne accorse.

Ma i giornali per l'infanzia non si limitarono a propagandare un'etica patriottica del risparmio. La dimensione della guerra entrò in molti modi tra i materiali trasmessi ad esempio dal “Corriere dei piccoli”. L'interventismo del Corrierino infatti, seguendo la linea editoriale del Corriere della Sera, si fece più marcato e deciso rispetto agli anni della guerra di Libia. I personaggi disegnati da Mussino si muovevano in mondi onirici in cui realtà, violenza, sogno e astrazione si mescolavano. Antonio Rubino invece creò un mondo parallelo in cui la guerra stessa sembrava essere solo un gioco a cui, pertanto, anche i bambini potevano partecipare. Si tratta di situazioni in cui l'infanzia era protagonista oltre ad essere il soggetto cui erano rivolte le storie²⁷. Occorre rimarcare che anche nel cinema, nello stesso periodo, furono prodotti e circolarono numerosi film che erano rivolti al pubblico infantile o avevano protagonisti bambini, spesso in trame oniriche in cui l'eroismo dei

23 Foto, *Estate 1918*, Musei provinciali di Gorizia, da Fabi, *La prima guerra mondiale*, Editori Riuniti.

24 Gibelli, *La Grande Guerra degli italiani*, cit., p. 228.

25 *Ibidem*.

26 *L'economia di Ninetta*, “Il Corriere dei Piccoli”, 21 gennaio 1917, cit in Gibelli, *La Grande Guerra degli italiani*, cit., p. 228.

27 F. Loporco, *I bambini e la guerra. Il Corriere dei Piccoli e il primo conflitto mondiale (1915-1918)*, cit. |

piccoli permetteva imprese patriottiche, salvo interrompere il coinvolgimento nel risveglio finale. La forza di queste produzioni – come afferma Gibelli – non va sottovalutata, essendo il cinema un media allora all'avanguardia dotato della capacità di imprimere «nella mente degli spettatori parole, immagini e associazioni di idee con una forza sconosciuta agli altri mezzi: non solo “patria”, ma anche “vittoria”, “barbaro nemico”, “redenzione” (da cui “terre irredente”), “campo dell'onore” e così via»²⁸

Questa mobilitazione crescente dell'infanzia non ebbe solamente una dimensione privata o individuale della propaganda, dei consumi, delle riviste per l'infanzia. Essa conobbe anche dimensioni collettive ed organizzate particolarmente significative.

Nell'ambito delle organizzazioni scoutistiche fu la CNGEI, l'associazione dei Giovani esploratori di matrice laica, a sposare le ragioni della Guerra e dell'impegno patriottico e nazionalista. Carlo Colombo, organizzatore nazionale dell'associazione, cercò durante la guerra di coinvolgere i ragazzi inquadrandoli in attività di supporto delle retrovie, in modo da accreditare il CNGEI come organizzatrice ufficiale della gioventù premilitare. D'altronde i riconoscimenti ufficiali della corona e del ministero verso questa parte laica e liberale del movimento scoutistico nascevano dalla forza che aveva il mito della “nazione armata” e la speranza di fare dei Giovani esploratori un vero movimento premilitare nazionale²⁹. I Giovani esploratori chiesero di venire coinvolti in attività nelle immediate vicinanze del fronte e ricevettero incarichi per organizzare campi ed esercitazioni da tenersi ad esempio a Porretta in provincia di Bologna, in parallelo al campo preparatorio militare in cui erano impegnati i soldati dell'Accademia di Modena destinati al fronte. Di questa esperienza rimangono immagini pubblicate sull'insero settimanale illustrato del Corriere della Sera”, “La Lettura”, in cui i ragazzi in divisa vengono ritratti mentre si esercitano con fumogeni a trasmettere segnalazioni³⁰. Queste attività, pur sparute, accreditarono i Giovani esploratori del CNGEI come l'associazione giovanile esemplare per promuovere una sorta di «arruolamento» giovanile, tanto da conquistarsi – ad esempio- anche la visibilità in un libro scolastico³¹.

Dopo la rotta di Caporetto (ottobre – novembre 1917) ampie zone del Friuli conobbero mesi di occupazione austriaca. “Nelle Province occupate le scuole rimasero chiuse dal novembre 1917 all'aprile 1918. In seguito fu riordinata la riapertura delle elementari reclutando i maestri rimasti, ma utilizzando per l'insegnamento soprattutto il clero. In realtà si trattò di una forma velata di controllo della popolazione e di sfruttamento del lavoro dei bambini. Fu vietato l'uso dei quaderni sulla cui copertina era riprodotta la cartina dell'Italia con i confini naturali al Brennero e al Carnaro; a Feltre il comando distrettuale fece strappare dai testi scolastici le pagine sulle guerre d'indipendenza”³².

Nel periodo che seguì Caporetto furono mutati non solo i vertici dell'esercito (l'8 novembre 1917 Armando Diaz fu chiamato a sostituire Luigi Cadorna come capo di Stato Maggiore dell'esercito), la strategia comunicativa e l'atteggiamento verso i combattenti, ma mutò anche la mobilitazione nelle città lontane dal fronte che divennero teatro di grandi manifestazioni pubbliche a carattere patriottico coinvolgendo anche l'infanzia.

Ad esempio a Milano alla fine di giugno 1918 l'associazione patriottica della *Giovane Italia* portava in piazza a giurare e cantare in coro 10mila bambini della scuola elementare, mentre alcuni giorni dopo faceva lo stesso con 5mila ragazzi delle scuole medie.³³ Nel cortile del Castello Sforzesco

28 A. Gibelli, *La grande guerra degli italiani*, Milano, Rizzoli, 1998 (2013), pp. 223-227.

29 Mario Sica, *Storia dello scoutismo in Italia*, Roma, Fiordaliso, 2006.

30 Sf, *Accampamenti e accampati alla Porretta*, «La lettura», 1 novembre 1917

31 G. Soli, *Tutto dal cuore. Novissime letture per le scuole elementari*, V classe femminile e maschile, Trevisini, 1917.

32 Daniele Ceschin, *Italia occupante, Italia occupata*, in *Dizionario storico della I Guerra mondiale* (a cura di Nicola Labanca), Roma-Bari, Laterza, 2014, pp. 48-49.

33 *Anche gli alunni delle Scuole medie pronunziano la promessa alla “Giovane Italia”*, «Corriere della Sera», 30 giugno 1918.

questi “giovani e giovanette” si esibivano alla presenza dei parenti, in un palcoscenico punteggiato dalle “bandiere delle scuole e dai gagliardetti dell'associazione”, osservati dalle autorità. Dopo le acclamazioni per la presenza di un “valoroso ardito [...] dal petto fregiato di un numero incredibile di medaglie” e il saluto di sua altezza reale il Principe di Piemonte, il giuramento recitato sulle note della Marcia reale viene seguito dai canti corali dell'inno di Mameli e di Garibaldi. Questa cerimonia della “promessa” alla “Giovane Italia fa parte di quei riti pubblici che istituivano la nuova «religione della patria» arrivando a coinvolgere massicciamente gli alunni. Questi partivano dalle loro scuole uscendone inquadrati per andare ad occupare le piazze cittadine. Giuramenti, canti, inquadramento collettivo riproducevano stilemi tipici degli eserciti e delle pratiche religiose, miscelandoli in una forma di ritualità pubblica a sostegno della patria in guerra. La scuola come entità collettiva usciva dalle pareti che ne costituivano il territorio ma che la isolavano dalla città come spazio separato, e metteva in scena se stessa nello spazio pubblico cittadino al servizio della nazione in armi. Nel dopoguerra queste iniziative vennero riprese proprio dal fascismo che ne sfrutterà le potenzialità propagandistiche nel coinvolgimento dell'infanzia e delle famiglie degli allievi.

Pubblicità dell'Eutrofina, «Corriere della sera».

Sf, Accampamenti e accampati alla Porretta, «La lettura», 1 novembre 1917

Anche gli alunni delle Scuole medie pronunziano la promessa alla “Giovane Italia”, «Corriere della Sera», 30 giugno 1918.

Disegni di A. Mussino e Rubino, “Corriere dei Piccoli”, 4 luglio, 1 agosto 1915, 30 luglio 1916.

Estate 1918, Musei provinciali di Gorizia, da Fabi, La prima guerra mondiale, Editori Riuniti.

4. LA GRANDE GUERRA: LA SCUOLA

Anche la scuola si mobilitò nel corso del conflitto. L'insieme delle attività che coinvolsero le scuole e gli studenti fanno parte di quell'ambito allargato di iniziative che avevano lo scopo di “familiarizzare i bambini con l'evento guerra, di renderlo accettabile e persino attraente, in definitiva di inculcare l'idea che combattere e morire, ma anche fare sacrifici per la nazione in armi era una cosa non solo necessaria ma per così dire naturale”. Sempre Gibelli cita a questo proposito sia il concetto di “democratizzazione” delle guerre usato da Eric Hobsbawm per descrivere la profonda novità dei conflitti del XX secolo che non sono più attività separate affidate a specialisti ma che coinvolgono direttamente o indirettamente le masse, sia il concetto di “banalizzazione” della guerra individuato da Georg Mosse come uno dei modi per fronteggiare questa dimensione inedita di ciò che stava accadendo per la prima volta nella storia e le conseguenze potenzialmente destabilizzanti che ciò minacciava di avere.

Nella scuola la guerra fu il catalizzatore di attività extracurricolari ma anche il motivo di importanti modifiche dei curricoli didattici.

Sul versante extracurricolare furono organizzate attività di sostegno ai soldati effettuate al di fuori dell'orario scolastico e gestite dalle associazioni, come ad esempio l'imponente impegno per la preparazione degli scaldaranci (comprese combustibili di carta e paraffina) da inviare al fronte per permettere ai soldati di consumare pasti caldi anche in prima linea. Di queste attività collettive rimangono interessanti articoli pubblicati su “La lettura” che raccontano le tecniche per moltiplicare la produzione e mostrano i bambini impegnati ad arrotolare i fogli destinati ad arrivare al fronte di guerra³⁴.

In *Dai banchi alle trincee*, un volume che ha ricostruito la vita dell'Istituto tecnico Pier Crescenzi di Bologna negli anni di guerra, possiamo leggere la *Relazione sulle opere patriottiche compiute da insegnanti e allievi...* in cui un elenco di dodici punti mostra la varietà e il gran numero di iniziative che entravano nella mobilitazione scolastica, tra modifiche del curriculum e intervento

³⁴ *Gli scaldarancio, “La lettura”, gennaio 1916.*

extrascolastico:

1. Larga partecipazione degli studenti alla Dante studentesca³⁵.
2. Offerta a pro dei mutilati di guerra.
3. Fabbricazione degli scaldaranci.
4. Raccolta per la spedizione di pacchi pei soldati.
5. Contributo ai prestiti nazionali.
6. Economia dei consumi.
7. Raccolta dell'oro da dare alla patria.
8. Lavorazione di terre incolte.
9. Contribuzione alla Croce Rossa.
10. Raccolta della carta.
11. Lotteria dei 110 doni della Associazione "Pro Esercito".
12. Libri e lana pei soldati³⁶.

È stato sottolineato l'intreccio tra indicazioni ministeriali che provenivano dall'alto e le iniziative spontanee che prendevano corpo direttamente nelle scuole su iniziativa di docenti o studenti interventisti: "Numerose sono le circolari ministeriali che invitano le scuole ad acquistare volumi e riviste sulle ragioni della guerra, che insistono sulla necessità di iscriversi alle varie associazioni patriottiche, che incitano a raccogliere fondi a favore dei soldati e delle loro famiglie, facendo leva sulla capacità dei docenti di rinnovare e rafforzare ogni volta lo spirito nazionalistico. L'adesione spontanea di professori ed allievi e le iniziative patriottiche che partono dal basso (spesso dal corpo insegnante) si intrecciano così con le richieste di mobilitazione che provengono direttamente dalle autorità scolastiche"³⁷. È interessante vedere come molte tipologie di iniziative verranno riprese negli anni del fascismo e potenziate (raccolte di oro, carta e lana; libri e pacchi per i soldati; lavorazione di terre incolte; economia dei consumi) mentre altre costituivano la cifra particolare di questa guerra (preparazione degli scaldaranci, lotterie, prestiti nazionali, contributi pro mutilati e pro Croce Rossa).

Ma fu anche la fisionomia curricolare quotidiana a mutare sotto la spinta dei grandi avvenimenti. Il 31 dicembre 1917 è direttamente il Ministero che invia una circolare riservata indirizzata ai Capi di istituto delle scuole medie, regie e pareggiate dando indicazione per introdurre lezioni settimanali sulla guerra in corso.

A infondere nel Paese e nei giovani una maggiore coscienza di quanto alla Patria bisogna, penso che le scolaresche possano essere settimanalmente e nell'ambito scolastico e con i mezzi di cui la scuola dispone, intrattenute sulle ragioni della guerra, con uno speciale interessamento sulle condizioni ed esigenze dell'ora presente. A raggiungere lo scopo in ogni scuola si deve da persona idonea svolgere una serie di lezioni in relazione al grado degli studi e alla mentalità degli alunni"³⁸.

Per realizzare tale programma (articolato con una forte autonomia delle singole scuole in base alle competenze a disposizione e prevedendo una remunerazione per i docenti impegnati) la circolare indicava la disponibilità a cooperare dell'Unione Generale degli Insegnanti Italiani, attiva da tempo su questi temi; essa fornì una bibliografia ragionata a supporto del "Corso di lezioni sulla nostra guerra" in cui si fornivano indicazioni di lettura articolate in 11 tematiche a disposizione dei docenti

35 L'associazione Dante Alighieri aveva la finalità di tutelare la lingua e la cultura italiana nel mondo; ciò si traduceva in pratica in una forte azione di propaganda nazionalista e in un irredentismo smaccato.

36 *Relazione sulle opere patriottiche compiute da insegnanti e allievi dell'Istituto Tecnico per la Guerra Nazionale*, (archivio Ist. Pier Crescenzi, Bologna), in V. Cinquini, A. Deoriti, G. Grimaldi, R. Ropa, *Dai banchi alle trincee. La Grande guerra nei documenti dell'archivio storico dell'istituto Pier Crescenzi*, Bologna, I Portici di Bologna, 2010, pp. 78-79.

37 Rossella Ropa, *Percorso espositivo*, in V. Cinquini, A. Deoriti, G. Grimaldi, R. Ropa, *Dai banchi alle trincee, cit.*, pp. 62-64.

38 V. Cinquini, A. Deoriti, G. Grimaldi, R. Ropa, *Dai banchi alle trincee, cit.*, pp. 65.

prescelti nelle scuole (storia e genesi del conflitto, fattori ideologici, relazioni Italia-Austria-Ungheria, irredentismo; inoltre da sottolineare “Le necessità e i doveri nascenti dalla guerra nei nuovi compiti che si impongono allo Stato e alla Società”³⁹).

Anche i libri di testo mutarono progressivamente sotto la spinta dell'impegno patriottico. Un genere di testo come l'abecedario, che era classicamente adibito all'insegnamento della prima lettura, ebbe la sua versione di guerra (*Abcdario di guerra*) firmata dalla matita di Golia [E. Colmo], che metteva in divisa i bambini delle diverse nazionalità impegnate nel conflitto raggruppandoli sulla base delle alleanze. Gli uni sorridenti, gli altri in lacrime, si guardano come se fossero reduci da una baruffa infantile in cui hanno avuto la meglio i rappresentanti dell'Intesa, tra cui il piccolo bersagliere.⁴⁰ Più in generale sono i libri di lettura ad arricchirsi di interventi che tematizzano la guerra in corso. Gli inserti sono per lo più racconti di guerra tesi ad esaltare i combattenti italiani, a presentare figure di bambini che sfuggivano al controllo delle famiglie per raggiungere il fronte, o ancora a deridere o demonizzare il nemico.

Ad esempio nel volume di letture di terza classe di E. Ciaurro, *Come un canto...* troviamo una presa in giro del “tedesco”, presentato come lo stupido che di passaggio a Bologna assaggia la mortadella e gustatala con piacere progetta di portarne la semenza (i grani di pepe) al proprio paese. In altri casi non si tratta di una bonaria presa in giro, ma di accuse di disumanità rivolte direttamente al nemico, come nel racconto aggiunto in appendice nel volume *La lettura che racconta*, ne *I primi dolci di Lodoletta*, della morte di una bimba di strada italiana per aver mangiato due cioccolatini avvelenati lanciati da aerei austriaci. Così la bambina viene seppellita sotto l'iscrizione: “Lodoletta / bell'angelo volato al cielo / per aver mangiati i suoi primi dolci / quelli che l'Austria feroce / gettò dall'alto delle sue macchine infernali / ai bimbi d'Italia”⁴¹. Queste accuse, immancabili nel clima di guerra frequente che visse l'Europa nel Novecento, spesso nascevano come mitologie inverificabili, false notizie che si alimentavano nell'odio verso i nemici esasperato dalla guerra, ma è interessante trovarne tracce anche in libri di lettura destinati alle scuole.

D'altronde non bisogna dimenticare che la partecipazione alla guerra era stata decisa dall'altro e contro l'umore della maggioranza del paese, quindi anche nei libri di testo si trovano autori che non sposano l'ottica nazionalista ed entusiasta, ma che aprono finestre sugli aspetti umanitari e di sofferenza: profughi, vittime, mutilazioni senza l'aura eroica, povertà. Un esempio è il libro di letture di Giovanni Soli *Tutto dal cuore*. La tavola disegnata intitolata *Gli orrori della guerra* raccoglie quattro immagini: nella prima è riprodotta una caterva di corpi di soldati uccisi tra i resti dei cannoni; nel secondo i ruderi di una chiesa bombardata; poi un gruppo di profughi in fuga con campi incendiati sullo sfondo; infine un uomo e una donna - presumibilmente padre e madre piangenti - con ai piedi un giovane militare privo di vita. Qui la guerra appare come una catastrofe per gli uomini e nessun ideale superiore appare capace di giustificarne le ragioni⁴². Nello stesso volume un'altra tavola a tutta pagina riproduce *I profughi*, un gruppo di miseri esseri umani seduti in attesa con i loro stracci mentre la didascalia commenta: “Lontano dalla patria, cacciati dalla guerra, sospiravano la quiete delle loro casette i loro campi lontani...”. Una terza pagina riproduce con il titolo *Arte italiana* la statua “Soldato cieco” di Francesco Confalonieri.

Tornando al libro di Ciaurro possiamo trovare un altro classico delle narrazioni di guerra per l'infanzia, il racconto del bambino intraprendente che vuole bruciare le tappe e decide di scappare da casa per andare al fronte e dare il suo contributo tagliando i fili telegrafici del nemico. Raggiunto

39 Unione generale insegnanti italiani, *Guida bibliografica al Corso di lezioni sulla nostra guerra*, Roma, 1918, in V. Cinquini, A. Deoriti, G. Grimaldi, R. Ropa, *Dai banchi alle trincee*, cit., pp. 66-67.

40 Golia [E. Colmo], *Abcdario di guerra*, Torino, Lattes, 1916 (Collezione Comandini, bibl. Marucelliana, Cesena; ringrazio la ricercatrice Paola Errani della gentile segnalazione); cfr Pompeo Vagliani, *Gli illustratori del Ventennio*, in Mariella Colín, *I bambini di Mussolini: letteratura, libri, letture per l'infanzia sotto il fascismo*, Brescia, La Scuola, 2012.

41 Marga (Margherita Tanzi Fazzini), *I primi dolci di Lodoletta*, in A. De Negri, C. e R. Giusti, *La lettura per la quarta classe elementare maschile e femminile*, nuova edizione, Firenze, Bemporad, 1919, pp. 269-274.

42 Giovanni Soli *Tutto dal cuore*, *Novissime letture per le scuole elementari*, V classe femminile e maschile, Milano, Trevisini, 1917, p. 15.

nei pressi della trincea dai carabinieri viene infine riaccompagnato a casa, dove ammansì il proprio dispiacere promettendo di arruolarsi nei volontari ciclisti, cioè in un corpo che godeva del fascino che emanavano le biciclette, i “cavalli meccanici” dell'epoca.

Questa volontà di bruciare le tappe era non solo nei racconti emblematici come questo (che troveranno altri interpreti sia letterari – come il piccolo alpino di Salvator Gotta – sia nei bambini reali durante le guerre successive), ma anche nella realtà dei fatti di una guerra che durò al lungo a confronto delle guerre del passato e che brucò le vite di centinaia di migliaia di combattenti, tanto che nel 1918 si arrivò ad arruolare anche le classi di età molto giovani come quella nata nel 1900 e che comunque avevano visto l'entrata in guerra dell'Italia da quindicenni. Si veniva accorciando il percorso che conduceva dall'infanzia all'età adulta e all'età adulta corrispondeva sempre più univocamente la possibilità – o meglio: l'obbligo – di abbracciare le armi.

Infine un rapido sguardo ad un elenco di titoli per elaborati suggeriti dalla rivista “I diritti della scuola” il 30 ottobre 1918, ormai all'epilogo del conflitto. Tra gli argomenti consueti troviamo tematiche fortemente connesse alla guerra, integrate al vissuto quotidiano dei bambini e delle scuole:

“Dite a chi porterete i vostri giornalini vecchi e perché” che allude alla raccolta della carta usata per risparmiare risorse per la guerra.

“Non lagnarti. Tutti dobbiamo fare delle piccole privazioni. Chi disse questo? a chi?” che sollecita l'allievo a mettere in scena una situazione di parsimonia che era uno dei fondamenti dell'educazione del popolo ma che in questo periodo allude certamente alla situazione di belligeranza.

“Il babbo di un mio amico è morto in guerra. Non spenderò più denaro in cose inutili. Chi disse questo?”. Qui è evidente lo stimolo a collocare tra le conoscenze del bambino una situazione di lutto bellico e a collegarla con l'impegno al risparmio e alla parsimonia per sostenere lo sforzo bellico.

“Dalla nostra città sono passati gli Americani diretti al fronte”, un testo descrittivo del passaggio delle truppe americane che a partire da luglio 1918 erano arrivate in Italia per supportare gli alleati. Il loro arrivo aveva destato l'interesse della stampa e si presumeva che l'eco di questi militari provenienti dall'altra parte dell'Oceano Atlantico fosse arrivato anche agli studenti.

“Anselmo spedisce un pacco a un soldato. Dite che contiene il pacco”, un testo in cui si chiede di mostrare la padronanza acquisita nel compito degli studenti di supportare i soldati con invii di generi di conforto.

“Il campicello di Sandro ha un nuovo agricoltore. Dite quali lavori copie il fanciullo”; qui si sollecita a mostrare la propria perizia nel seguire i lavori dei campi. La partenza per la guerra dei maschi adulti aveva rivoluzionato la gestione dei lavori nei campi (e l'Italia era ancora prevalentemente contadina), quindi le donne e i bambini erano stati costretti ad assumere su di sé il compito di curare le coltivazioni e gli animali.

“Gino ha fatto un piccolo sacrificio per la Patria. Narrate”: uno stimolo a cercare episodi di impegno per la patria nella propria esperienza o nei racconti pubblici per costruire una narrazione con un protagonista inventato.

“Giulio mostra gli scaldaranci già fatti da lui”: tutti devono preparare gli scaldaranci per i soldati al fronte: mostrarli significa sollecitare gli amici a prepararne a loro volta.

“Sergio vuole che il nonno gli dica perché il Re, che potrebbe stare a Roma, sta invece fra i soldati combattenti”. Vittorio Emanuele III nei primi anni di guerra spostò la propria residenza nelle zone arretrate del fronte e si recò più volte in visita nelle linee arretrate e negli ospedali; i servizi di propaganda pubblicizzarono molto questa caratteristica, specificando che in tal modo il monarca voleva vivere tra i soldati e conoscere le loro condizioni; non a caso divenne famoso l'attributo di “re soldato”. Qui vediamo un effetto della “microcircolazione” di questo elemento di propaganda.

“Scrivete che fa il contadino per la semina del frumento”, ancora un testo per sollecitare la conoscenza dei principi alla base dell'agricoltura di base, sempre più sulle spalle dei giovani⁴³.

43 “I diritti della scuola”, 30 ottobre 1918.

In definitiva, possiamo affermare che tra il 1911, con la guerra per la conquista della Libia, e il 1915-18, con l'andamento della Prima guerra mondiale che diede forza alle aspirazioni imperialistiche della destra liberale sui Balcani, si consumava la lenta trasformazione dell'immagine dell'Italia da "alfiere risorgimentale delle libertà dei popoli" a potenza europea proiettata a tentare di interpretare il ruolo di dominatrice imperialistica su pur limitate aree.⁴⁴ Questa trasformazione, come si è visto, ebbe un suo importante sviluppo anche nel dibattito sulle riviste per gli insegnanti e possiamo già ritrovarne le tracce prima della fine della Grande Guerra nell'evoluzione - pur lenta - dei manuali scolastici. Anche le giovani generazioni vennero sempre più immerse in questo spirito del tempo in grande trasformazione; la loro importanza cresceva e l'idea che dovessero vivere fin da piccole il clima della nazione in armi si faceva strada e veniva accettata con entusiasmo o riluttanza da fasce sempre più ampie della popolazione.

G. Soli, *Tutto dal cuore. Novissime letture per le scuole elementari*, V classe femminile e maschile, Trevisini, 1917.
Cinita Sacchi, *I nostri bimbi e la nostra guerra*, «La lettura», 1 agosto 1916.
Relazione sulle opere patriottiche compiute da insegnanti e allievi dell'Istituto Tecnico per la Guerra Nazionale, (archivio Ist. Pier Crescenzi, Bologna).
E. Segalini, *I miei appunti, ossia Storia, geografia ...ad uso della III classe*, Segalini, 1917.
«I diritti della scuola», 30 ottobre 1918.
I. Ciaurro, *Come un canto...* Corso di letture, classe 3a, Sandron, 1916.
La Grande guerra entra con forza nell'immaginario infantile, a partire dai testi più caratteristici come quelli adibiti alla prima lettura.
Golia [E. Colmo], *Abcdario di guerra*, Torino, Lattes, 1916 (biblioteca Marucelliana, Cesena).

5. LA PRESA DEL POTERE DEL FASCISMO

Nel tormentato dopoguerra convivevano in Italia le profonde ferite del conflitto, le speranze messianiche delle classi popolari di una rivoluzione sociale e le esigenze di ritorno all'ordine e di restaurazione dei rapporti tra le classi dei ceti possidenti e imprenditoriali. Nei primi due anni furono i conflitti sociali organizzati dal sindacato e dal partito socialista a produrre maggiore conflittualità, ma poi gli scarsi risultati raggiunti indebolirono queste lotte insieme al progressivo scatenamento dello squadristico fascista.

Il movimento fascista, fondato nei *Fasci di combattimento* nel marzo del 1919, esaltava la guerra come elemento di rigenerazione della nazione e operò per rendere permanente lo stato di mobilitazione e militarizzazione della società dispiegatosi nei tre anni del conflitto mondiale. Agli scarsi risultati elettorali del 1919 subentrò già nel corso dell'anno successivo l'organizzazione di squadre violente che agivano contro i militanti dei sindacati rossi e bianchi e contro i militanti del partito socialista. Progressivamente il fascismo, ricevuto l'appoggio degli agrari che volevano eliminare il conflitto nelle proprietà agricole e degli industriali ansiosi di reprimere gli scioperi, agì sia con la violenza illegale, sia con un versante legale ed elettorale. La presa del potere avvenne quindi attraverso l'uso della violenza contro coloro che venivano bollati come il «nemico interno», i socialisti e – dopo il 1921 – i comunisti, apostrofati come «sovversivi». Nell'ottobre 1922 la Marcia su Roma spinse il re Vittorio Emanuele III ad affidare l'incarico di governo a Mussolini evitando di firmare la mobilitazione dell'esercito contro i fascisti. Un governo di ampie intese fu quindi il primo passo di governo del duce che nel giro di tre anni sformerà l'Italia in una dittatura che sarebbe divenuta un modello per molte destre europee.

La pratica della violenza utilizzata per raggiungere il potere non fu dunque mai nascosta dal fascismo, bensì fu esaltata come strumento positivo per l'affermazione degli ideali nazionali. Le

⁴⁴ Nicola Labanca, Introduzione, in *Dizionario storico della I Guerra mondiale* (a cura di Nicola Labanca), Roma-Bari, Laterza, 2014, p. XVI.

spedizioni squadriste armate di manganello e di olio di ricino, quando non di pistole, coltelli e bombe a mano, divennero presto un mito celebrato dal regime ed esaltato anche nei testi scolastici. Nel tempo quindi, man mano che il movimento fascista prese il potere e si fece stato dittatoriale, l'esempio di queste squadre fasciste, spesso composte di giovani, che celebravano la violenza del manganello contro i nemici interni, fu trasmesso come comportamento esemplare ai balilla delle nuove generazioni, anche se fortemente disciplinato dalle istanze istituzionali del movimento fattosi Stato. Se ne trovano puntuali richiami in ogni libro di testo, soprattutto a partire dal 1930 quando fu introdotto il libro di testo unico per le scuole elementari. Qui possiamo vedere l'inno al manganello riproposto da Nazareno Padellaro come "canto della rivoluzione" ai bambini della terza classe:

Manganello, Manganello
che rischiari ogni cervello,
mai la falce ed il martello
su di te trionferà

Dove è nato Garibaldi
dove è morto Corridoni
disertori né ribaldi
non saranno mai padroni.

Manganello, Manganello
che rischiari ogni cervello
ogni eroe dal suo avello
l'opra tua benedirà⁴⁵.

Questa esaltazione dello squadristo, del manganello, dei miti della violenza rigeneratrice arrivarono anche a prendere forma i foto di gruppo come quella di Laurino, in provincia di Salerno, in cui un gruppo scolastico o di balilla si veste in camicia nera e ostenta impettito e ordinato i manganelli come una squadra fascista della prima ora.⁴⁶

Accanto all'esaltazione della violenza squadrista, il fascismo si caratterizzò subito presentandosi come il movimento politico erede della Grande guerra, dell'interventismo, difensore dei mutilati e dei reduci, che agitava il motivo della "vittoria mutilata", cioè l'insoddisfazione nazionalistica per mancati compensi territoriali al tavolo di pace.

L'eredità della Grande guerra pesava moltissimo sulla vita quotidiana di quegli anni. Qui in mostra è esposto un annuncio funebre di un ex studente dell'Istituto scolastico Pier Crescenzi di Bologna morto durante i combattimenti del 1917 ma che solamente nel gennaio del 1922, a ben cinque anni di distanza, la sua salma veniva ricondotta nella città natale e salutata dai parenti⁴⁷. Dopo tanto tempo i lutti erano ancora percepiti come recenti e tragici. Se nei testi scolastici si poteva trovare la descrizione della sfilata della vittoria descritta come "festa"⁴⁸, oppure la cronaca della "rivista militare" in cui "le bandiere scolorite e strappate" per essere state "molte volte in battaglia" suscitavano gli applausi dei bambini della scuola che "un giorno [...] indosseranno anch'essi l'uniforme, per la difesa e l'onore della patria"⁴⁹, pure il senso del lutto e la prostrazione derivata dalla guerra erano vivi e dolorosi.

Questa realtà era comune in tutte le nazioni europee che avevano partecipato al conflitto. La rilevante differenza tra l'Italia e gli altri Paesi europei prendeva corpo nella politica del ricordo

45 *I canti della Rivoluzione*, N. Padellaro, *Il libro della terza classe: letture*, la libreria dello Stato, 1935.

46 Foto Laurino (SA) 1934 (zadalampe.com).

47 Annuncio funebre di Francesco Verdelli, 12 gennaio 1922, archivio ITC Pier Crescenzi, Bologna, cit. da *Dai banchi alle trincee*, cit., 2011.

48 *La festa della vittoria*, Giacomo Leonardi (Lo Forte), *Spighe d'oro*, letture classe 3a, Sandron, Palermo, 1924, p. 13.

49 *Alla rivista*, in L. Bertelli, G. Fanciulli, *Il giardino*, Letture per la terza classe, Bemporad, 1919.

della Grande guerra, del suo significato per il presente, della sua attualità in relazione alla politica e alla cultura pubblica negli anni successivi. La conquista fascista del potere avvenne in nome dei combattenti del 1915-18, come atto di difesa e invero dei principi patriottici dell'interventismo e delle vittime del conflitto. Mussolini dopo la Marcia su Roma disse al re che gli consegnava l'Italia di Vittorio Veneto e negli anni successivi la Grande guerra divenne un mito fondatore del fascismo celebrato e monumentalizzato con enfasi pubblica per tutto il ventennio, salvo confluire e venire declinato come elemento vitalizzante e originario in occasione delle nuove mobilitazioni espansioniste. Come sostiene Nicola Labanca: “Negli altri Paesi europei, ovviamente, il ricordo della Grande guerra non era eliminabile, ma semmai si era cercato di archiviare, di neutralizzarlo, di ridurlo a commemorazione: in Italia invece veniva proclamato – e al massimo sostituito da altre enfasi guerresche (ad esempio, con il 1935-36, con la Guerra d'Etiopia)”.⁵⁰ L'etica della guerra e della violenza quindi divennero, con la trasformazione in regime, due degli elementi fondanti la pedagogia politica e sociale del nuovo Stato.

«il 420», 25 marzo 1928.

I canti della Rivoluzione, N. Padellaro, *Il libro della terza classe: letture*, la libreria dello Stato, 1935.

Annuncio funebre di Francesco Verdelli, 12 gennaio 1922, archivio ITC Pier Crescenzi, Bologna.

Raccuiglia, *L'aritmetica per fanciulli ad uso della scuola elementare*, classe quinta, Sandron, 1925.

Alla rivista, in L. Bertelli, G. Fanciulli, *Il giardino*, Letture per la terza classe, Bemporad, 1919.

Manganello

La festa della vittoria, Giacomo Leonardi (Lo Forte), *Spighe d'oro*, letture classe 3a, Sandron, Palermo, 1924, p. 13.

Squadra d'azione in abbigliamento "eterogeneo". Da Franzinelli, *Squadristi*.

Foto Laurino (SA) 1934 (zadalampe.com)

6 GLI ANNI VENTI: TRA SCUOLA E SOCIETÀ

La riforma della scuola (1923) ebbe carattere elitario e autoritario, coerente con l'impostazione liberale dei suoi autori, prima di tutto Giovanni Gentile, ma anche Giuseppe Lombardo Radice per quanto riguarda la scuola elementare.

La sua applicazione però fu presto piegata ai fini propagandistici del fascismo. L'investimento che il regime fece sulla scuola fu infatti significativo. Essa veniva ritenuta l'avanguardia di un fronte, quello della costruzione dell'italiano nuovo, che il fascismo si prefiggeva con particolare impegno. Fin dal 1922 il sottosegretario Dario Lupi si adoperò per introdurre nelle scuole elementari elementi di accentuato nazionalismo, militarismo e culto dei martiri della Grande guerra⁵¹. Attraverso l'uso delle circolari, venne aperto uno spazio alla propaganda nella vita scolastica quotidiana. Fu subito istituita la cerimonia dell'alzabandiera che aveva una tradizione patriottica e militare e che doveva venire celebrata al mattino nei cortili delle scuole. Troviamo traccia degli effetti duraturi e profondi di questa circolare anche in una foto inviata al “Giornalino della domenica” e pubblicata nel mese di settembre 1923, dove l'alzabandiera viene celebrato in classe e in cui si può già notare il precoce braccio teso dei bambini nell'atteggiamento del saluto fascista⁵².

Nella società del dopoguerra i riti del lutto e del ricordo degli eventi e dei morti della Grande guerra furono rivendicati dal regime. Il fascismo fu tra le forze politiche che per prima decise di sfruttare ai propri fini di consenso e di strutturazione ideologica il culto dei morti e l'esaltazione della morte eroica per la patria cresciuti durante la guerra per farne poi il fondamento di una nuova etica politica⁵³. Inoltre i morti della Grande guerra vennero caricati di un segno militarista e il loro

⁵⁰ Nicola Labanca, *Monumenti, documenti, studi*, in *Dizionario storico della I Guerra mondiale* (a cura di Nicola Labanca), Roma-Bari, Laterza, 2014, p. 424.

⁵¹ Dario Lupi, *La riforma Gentile e la nuova anima della scuola*, Milano-Roma, Mondadori, 1924.

⁵² *Il saluto alla bandiera in classe...*, «Il giornalino della domenica», 30 settembre 1923.

⁵³ Nicola Labanca, *Introduzione*, in *Dizionario storico della I Guerra mondiale* (a cura di Nicola Labanca), Roma-Bari,

ricordo fu volto contro il nemico interno, accusato di aver osteggiato la partecipazione italiana alla guerra e indicato come responsabile dei lutti e dei disordini del dopoguerra.

Nella scuola fu ancora attraverso circolari (poi completate da misure di legge) che fu introdotta già nel mese di novembre 1922 anche l'istituzione dei parchi della Rimembranza. Si trattava di giardini nei quali le autorità locali venivano invitate a piantare alberi dedicati ai martiri locali della Grande guerra, per celebrarne la gloria e istituirne un culto laico. Lupi stabilì che si costituissero guardie d'onore nelle scuole, sia elementari che medie, scelte tra gli alunni meritevoli; ad esse era affidata la custodia di quel luogo sacro alla nazione in particolari momenti celebrativi. In questo modo ai migliori esponenti delle nuove generazioni veniva simbolicamente affidata la memoria dei caduti per la patria. Di lì a poco (13 febbraio 1923) tra gli alberi simbolici da custodire in questi parchi entrarono anche quelli che rappresentavano i “martiri della rivoluzione fascista”, ormai presentata come una continuazione nell'opera di rinascita della nazione iniziata con la partecipazione alla guerra del 1915-18:

Ai RR. Provveditori agli Studi

Poiché l'aspra e amara e sanguinosa battaglia combattuta contro il bolscevismo deve sotto l'aspetto storico e nazionale considerarsi come la continuazione della guerra lunga e eroica conclusa e suggellata epicamente con la vittoria di Vittorio Veneto, e poiché la fede che condusse al sacrificio i martiri del Fascismo è la fede stessa che circonfuse di gloria l'olocausto santo dei caduti in guerra, dispongo che alla memoria delle vittime fasciste siano decretati alberi votivi là dove si è già costruito o si sta per costruire il Parco o il Viale della Rimembranza.

La targhetta commemorativa dovrà portare la seguente dicitura:

In memoria del fascista ... caduto per il suo amore per la Patria.

Il Sottosegretario di Stato Dario Lupi

Quando l'iniziativa fu formalizzata con il regio decreto del 9 dicembre 1923, tra i giorni in cui la guardia d'onore prestava la sua opera pubblica era già compreso il 28 ottobre, oltre all'entrata in guerra, alla Vittoria e al giorno dello Statuto. Nelle immagini compaiono diverse cerimonie tenute nei parchi di Firenze (1923, quasi all'esordio dell'iniziativa), Sampierdarena (1924) e San Lorenzo (1928). La sua applicazione fu capillare, poiché si innestava sulla capillare diffusione dei lutti della guerra recente e quindi del diffuso bisogno di ricordare. Anche sui libri di testo troviamo cronache immancabili di queste cerimonie riferite alla sacralizzazione dei caduti della guerra, soprattutto del milite ignoto, le prime senza riferimenti al regime, poi immancabilmente costellate di balilla in divisa che rendono omaggio alla lapide.

La scuola divenne quindi uno strumento cardine per l'azione di mobilitazione permanente promossa dal fascismo.

Un altro elemento molto importante nell'ottica di questo studio è l'attenzione che il regime pose alla dimensione demografica della popolazione. Tutte le nazioni europee avevano subito gli effetti della carneficina della prima guerra mondiale e lo shock della riduzione traumatica della popolazione, e in tutte le nazioni si incontrarono per anni complesse politiche di elaborazione collettiva del lutto e politiche di sostegno all'infanzia e alla natalità. Ma in Italia queste due politiche furono assunte dal fascismo come parti di un unico progetto politico, una politica volta a consolidare il corpo della nazione per volgerlo – rafforzato e numeroso, contro le altre nazioni per una politica di potenza e di conquista territoriale.

Di questa politica costituiva una premessa fondamentale l'incremento della natalità e la cura della sanità del corpo della nazione, della stirpe. Furono varate dal fascismo leggi per la premiare la nuzialità e la natalità e tasse per punire i celibi, medaglie e riconoscimenti per premiare le maddri che avevano più figli. Le politiche pronataliste portarono anche benefici alla condizione delladonna, ma furono esaltate perché sull'entità numerica della popolazione il fascismo fondava la

Laterza, 2014, p. XVIII.

sua volontà di potenza. Era l'equazione tra numero di abitanti, sanità della popolazione (o “razza”) e forza militare della nazione guidava il regime a distribuire premi alla prolificità e le sanzioni al celibato. Fu lo stesso Mussolini nel discorso dell'Ascensione del 26 maggio del 1927 a chiarirlo:

Bisogna [...] vigilare il destino della razza, bisogna curare la razza, a cominciare dalla maternità e dall'infanzia. A questo tende l'Opera nazionale per la protezione della maternità e dell'infanzia. [...] Bisogna finanziare quest'Opera. Esistono nel paese 5.700 istituzioni che si occupano della maternità e dell'infanzia, ma non hanno denaro sufficiente. Di qui la tassa sui celibi, alla quale forse in un lontano domani potrebbe fare seguito la tassa sui matrimoni infecondi. Questa tassa dà dai 40 ai 50 milioni; ma voi credete realmente che io abbia voluto questa tassa soltanto a questo scopo? Ho approfittato di questa tassa per dare una frustata demografica alla Nazione. [...] Tutte le Nazioni e tutti gli imperi hanno sentito il morso della loro decadenza, quando hanno visto diminuire il numero delle loro nascite. [...] Se si diminuisce, signori, non si fa l'Impero, si diventa una colonia!”

Le colonie estive ed elioterapiche furono uno dei campi d'intervento del regime per migliorare la «sanità della stirpe» o della «razza» delle giovani generazioni. Infatti queste istituzioni - come l'Organizzazione nazionale maternità e infanzia - si inquadravano nel progetto demografico del fascismo, inteso a rafforzare la composizione numerica e la forza della nazione con finalità espansioniste. Anche in questo caso è evidente la novità che portarono in una società ancora molto contadina e poco attenta alla crescita equilibrata dell'infanzia, dando l'occasione a molti bambini e bambine di fare esperienze all'aria aperta e al di fuori della propria famiglia. D'altronde questa “modernizzazione” fu fatta dal regime anche perché le associazioni autonome che avevano iniziato ad occuparsi del tempo libero dell'infanzia erano state chiuse con la forza (lo scoutismo laico e cattolico) e perché quelle iniziative divenissero luoghi che educassero ai valori del fascismo, incubatori di fedeltà al regime e a Mussolini.

San Lorenzo, Inaugurazione Parco delle Rimembranze, 1928
Guardia d'onore delle scolaresche, Sampiardarena, 30 marzo 1924.
Il saluto alla bandiera in classe..., «Il giornalino della domenica», 30 settembre 1923.
Omaggio dei bimbi..., U. Ghiron, *Mattino d'oro*, classe 5a, Sandron, 1925, p. 21.
Circolare 11 febbraio 1923: i «caduti fascisti» sono inclusi nei parchi della Rimembranza.
Circolare 31 luglio 1928: ordine di marcia ternario (con riferimento all'antica Roma imperiale).
Foto Stezzano (BG), *Inaugurazione del parco della Rimembranza*, 29 aprile 1923.
Il milite ignoto, in G. Leonardi (Lo Forte), *Spighe d'oro*, classe 3a, Sandron, 1924, p. 63-65.
Circolare 3 gennaio 1929: raffigurazione simbolica del milite ignoto nelle aule.
Foto «Illustrazione italiana», 4 settembre 1927.

7. GLI ANNI VENTI: I LIBRI SCOLASTICI

Durante gli anni Venti i libri scolastici non venivano prodotti direttamente da esponenti del regime (come invece avverrà a partire dal 1930 per i testi delle scuole elementari). Quindi continuava ad esistere almeno formalmente la libertà degli autori e degli editori nella scelta dei temi e dei contenuti. Nella sostanza però questa libertà fu progressivamente limitata dalla progressiva estensione del potere fascista. Infatti, a partire dalla riforma Gentile, era stata prevista l'introduzione di una Commissione per l'analisi dei libri di testo esistenti per la scuola elementare in modo da controllarne la qualità dei testi e delle immagini e limitare le opportuniste ristampe di vecchi volumi. In realtà man mano che il fascismo si impadronì delle leve del potere queste commissioni funzionarono sempre più come strumenti di controllo della coerenza dei testi con i principi del fascismo e quindi anche autori ed editori, per non vedersi bocciate le proprie opere, furono sempre più disponibili a modificarle in consonanza con i temi e i miti del fascismo, si adeguarono con zelo ai nuovi “valori” introducendo elementi di fascismo, di patriottismo e di militarizzazione.

Se l'esaltazione della Grande guerra e degli eroi costituiva un patrimonio comune ai pedagogisti

liberali e a quelli fascisti, l'inquadramento della memoria di quella esperienza nel contesto del regime fascista costituiva una forzatura che si venne sempre più radicando nell'immaginario "legale" degli anni Venti.

Il culto della Grande guerra come mito fondativo del fascismo fece sì che il dibattito pubblico non potesse conoscere le critiche antimilitariste e le pubblicazioni diaristiche che alimentarono in Europa un dibattito vivo e plurale. In Italia ogni dibattito pubblico fu bloccato e la retorica dell'Italia guerriera fu l'unico terreno su cui si sviluppò la memoria pubblica e la riflessione sulla guerra. La "retorica delle qualità guerriere del popolo italiano e del regime che lo governava" non venne mai messa in discussione.⁵⁴ Questa unilateralità dello sguardo si affermò ovviamente anche nei testi scolastici che, se possibile, addirittura accentuavano l'enfasi retorica dell'esaltazione e la declinavano in un'aneddotica dai tratti fiabeschi nelle prime classi della scuola primaria per poi passare ai toni virili man mano che si rivolgeva a classi di età superiori.

L'esaltazione degli eroi della Grande guerra era una costante delle pagine di storia ed era finalizzata a fissando nella mente dei bambini e delle bambine le figure-simbolo: Enrico Toti come mutilato ma ciononostante combattente eroico per la patria come bersagliere e capace di immolarsi lanciando la propria gruccia contro il nemico. Il pilota d'aereo Francesco Baracca come eroe dell'arma tecnologica agli albori che seppe incarnare sia il fascino del cavaliere e della sfida individuale, sia il fascino modernista della nuova arma aeronautica. Infine Cesare Battisti e Nazario Sauro, come eroi italiani vissuti nei territori "occupati" dall'Austria ma fedeli ai principi irredentisti tanto da operare e combattere per l'Italia finendo giustiziati dalle autorità austriache.

La figura dei mutilati di guerra non veniva compatita come vittima ma esaltata come «aristocrazia della nazione» ed prodotto della nobiltà d'animo del mutilato. Anche Mussolini fu celebrato sui libri in quanto soldato volontario che rimase ferito al fronte; sulla sua figura di combattente si venne costruendo una vera epopea che andava ad arricchire il crescente culto della personalità, tipico dei regimi dittatoriali dell'epoca.

Un vero *best seller* della narrativa per ragazzi fu *Il piccolo alpino* (1926) di Salvator Gotta, che concentrava molti temi cari all'epopea fascista della prima guerra mondiale (un bambino rimasto senza genitori che passa attraverso il fronte divenendo eroe attivo della guerra). Questo romanzo per ragazzi è probabilmente il testo emblematico di quel processo di banalizzazione della guerra di cui ha parlato George Mosse. Si trattò di un processo di divulgazione e semplificazione dell'immagine della guerra ad opera di una letteratura dai contenuti e dalle forme ripetitive e superficiali che contribuì "al consolidarsi di stereotipi e luoghi comuni alimentati dalla propaganda del regime"⁵⁵.

Salvator Gotta, *Il piccolo alpino*, Milano, Mondadori, 1926

Lo Forte, *Gran madre Italia, storia*, classe 6^a, Palermo, Sandron, 1925

A. Piccioni, *Italia mia*, Sei, 1924

V. Bortolaso, *Il nostro Risorgimento per la terza classe elementare*, Brescia, La scuola, 1926.

G. Sommadossi, *Il fascio*, Firenze, Bemporad, 1928, pp. 7 e 127.

A. Vezzani, *Vita agreste*, letture per la quarta classe, Paravia, 1929.

Piccioni, *Italia mia*, cit.

G. Bonacci, *L'Italia e l'Europa*, Firenze, Arti grafiche, 1929.

8. ONB: UNA CASERMA PER L'INFANZIA

54 Nicola Labanca, Monumenti, documenti, studi, in *Dizionario storico della I Guerra mondiale* (a cura di Nicola Labanca), Roma-Bari, Laterza, 2014, p. 430.

55 Fabio Todero, Scrivere di guerra: poeti e romanzieri, in *Dizionario storico della I Guerra mondiale* (a cura di Nicola Labanca), Roma-Bari, Laterza, 2014, p. 377.

La fascistizzazione della scuola disciplinò fortemente i contenuti delle materie e la condotta dei docenti. Eppure al regime ciò non poteva bastare. Serviva infatti anche promuovere una forte trasformazione in senso pre-militare che difficilmente poteva essere imposta direttamente alla scuola e a insegnanti cresciuti e formati nell'Italia liberale. Per questo fu istituita nel 1926 l'Opera Nazionale Balilla (ONB).

Le prime forme, pre-istituzionali, del balillismo sono fatte risalire - in forme non prive di riferimenti mitici - ad un episodio di resistenza giovanile agli assalti dei "sovversivi" verificatisi a Milano nel 1921; Asvero Gravelli narra che un undicenne si presentò quell'anno al fascio locale per denunciare le violenze socialiste e decise a formare una squadra per difendersi in camicia nera da queste sopraffazioni. Da questa narrazione agiografica è comunque evidente la volontà del regime di ricondurre la genesi del movimento alla volontà di promuovere per i ragazzi un inquadramento riferito "al modello militare e al contesto squadristico della guerra civile post-bellica"⁵⁶.

La nascita istituzionale dell'organizzazione avvenne nel 1926. All'ONB fu attribuita la preparazione spirituale e fisica dei giovani in senso pre-militare e la gestione del tempo libero, ovviamente caratterizzato da pratiche che esaltavano le peculiarità del regime (dal 1937 le attribuzioni dell'ONB passarono alla Gioventù Italiana del Littorio, GIL). Dapprima fu alle dipendenze del governo, poi del Ministero della Educazione nazionale di cui gestì un apposito *Sottosegretariato per l'educazione fisica e giovanile*.

L'ONB divenne presto l'unico associazionismo giovanile permesso, dopo la soppressione di tutte le altre organizzazioni, compresa quella scoutistica cattolica. Il regime in questo modo voleva garantirsi l'esclusiva nell'ambito della formazione della gioventù e delle generazioni che si avviavano a divenire le prime a divenire adulte crescendo nello spirito del regime.

Il rapporto stretto con il ministero dell'educazione nazionale e le competenze affidate all'ONB diedero all'organizzazione un ruolo decisivo non solamente nelle competenze dirette sui giovani (dai campi estivi alle crociere, dalle attività sportive ai campeggi, dall'assistenza) ma anche nella preparazione dei nuovi insegnanti di ginnastica (attraverso le Scuole superiori di Educazione fisica per le scuole medie e attraverso corsi per maestre e maestri per le scuole elementari) e nel reclutamento quindi di insegnanti nelle file dell'organizzazione.

Esso divenne presto una specie di "caserma" giovanile che prendeva forma per ospitare ed educare i giovani durante la loro crescita nello spirito del regime. Questa caserma non si sostituiva alla scuola ma la affiancava come suo completamento essenziale.

L'organizzazione i bambini dagli 8 ai 14 anni (i "balilla" in senso proprio) e i ragazzi dai 15 ai 18 (gli "avanguardisti"), mentre dal 1933 l'aspirazione ad associare prima possibile tutti gli individui allo Stato in quanto futuri soldati spinse l'organizzazione ad ampliare ai sei anni il limite giovanile per l'arruolamento (entrando ancora di più in concorrenza con le prerogative tradizionali della famiglia cattolica)⁵⁷.

Solitamente le adunate dell'ONB si svolgevano il sabato pomeriggio, erano aperte dalla preghiera al re e al duce, seguita dall'appello all'eroe cui era intitolato il gruppo e dal giuramento con questa formula:

Nel nome di Dio e dell'Italia giuro di seguire gli ordini del Duce e di servire con tutte le mie forze e, se necessario, con il mio sangue, la causa della Rivoluzione fascista.

Nella "caserma" dell'ONB l'obbedienza ai superiori, il cameratismo, i rituali militari e l'identità virile divennero gli elementi basilari dell'esperienza "educativa". Il "gioco" della guerra veniva

⁵⁶ A. Gibelli, *Opera Nazionale Balilla*, in Victoria De Grazia e Sergio Luzzatto, *Dizionario del fascismo*, Torino, Einaudi, 2003, vol. II, pp. 267-271: 268.

⁵⁷ A. Gibelli, *Opera Nazionale Balilla*, cit., p. 268.

istituzionalizzato per tutti i giovani d'Italia.

Il principio dell'obbedienza era di fondamentale importanza nella scuola già in epoca liberale (e questo aspetto rappresenta probabilmente l'elemento principale che, a partire dall'Ottocento, accomunava nella struttura profonda del suo funzionamento l'istituzione scolastica all'istituzione militare). Il fascismo accentuò tale importanza e rese sempre più espliciti i rimandi dell'obbedienza infantile al modello militare.

Numerose sono le pagine dei libri di testo che sottolineano questo aspetto. In un volume del 1930 per la seconda classe viene presentato un breve apologo illustrato dal disegno di un grande vecchio sapiente con la lunga barba e il libro sotto il braccio e un piccolo balilla: “Fu domandato a un sapiente 'Quale dev'essere la prima virtù di un bambino?' Rispose 'l'obbedienza'. 'E la seconda?' 'L'obbedienza' 'E la terza?' 'L'obbedienza'⁵⁸.

Anche nel “decalogo del balilla” si può vedere articolata questa ossessione per l'obbedienza:

- I Sappi che il fascista ed in specie il milite non deve credere alla pace perpetua.
- II I giorni di prigione sono sempre meritati.
- III La Patria si serve anche facendo la guardi a un bidone di benzina.
- IV Un compagno deve essere un fratello: perché vive con te; perché la pensa come te.
- V Le armi ti sono state affidate non per sciuparti nell'ozio, ma per conservarli per la guerra.
- VI Non dire mai: “tanto paga il Governo” perché sei tu stesso che paghi, ed il Governo è quello che tu hai voluto e per il quale indossi la divisa.
- VII La disciplina è il sole degli eserciti: senza di quella non si hanno soldati ma confusione.
- VIII Mussolini ha sempre ragione.
- IX Il volontario non ha attenuanti quando disobbedisce.
- X Una cosa deve esserti cara soprattutto: la vita del DUCE

L'educazione fisica

L'insegnamento dell'educazione fisica era stato introdotto nelle scuole italiane dal ministro Francesco De Sanctis nel 1878, sull'esempio delle potenze europee e dopo il dibattito che si aprì sulle ragioni della vittoria prussiana a Sedan. Alla base della decisione stava quindi l'idea che la pratica di questa disciplina influenzasse non solamente la salute della popolazione ma anche la disposizione all'efficienza sui campi di battaglia. In realtà negli anni successivi la diffusione della pratica di questa educazione fisica di derivazione militare faticò a raggiungere le diverse articolazioni di una scuola italiana ancora presente a macchia di leopardo e che coinvolgeva percentuali ridotte della popolazione. Dopo la fine del primo conflitto mondiale ripresero però forza le spinte per generalizzare la pratica dell'educazione fisica nelle scuole e non solo di provenienza pedagogica. Nel novembre 1928 nella scuola elementare furono introdotte due ore settimanali a partire dalla terza classe; dal 1929 la gestione di queste attività e insegnamenti fu affidata all'Opera nazionale balilla, ma poi la realizzazione si ridusse all'approntamento di corsi tenuti dall'ONB per maestre e maestri.⁵⁹

La tradizione nazionale italiana di educazione fisica privilegiava la scuola prussiana, di derivazione militare, mentre fino dopo la seconda guerra mondiale rimase trascurabile l'influenza del filone anglosassone che valorizzava il gioco e lo sport. Fu con il fascismo che si compì una integrazione tra le due scuole, con l'egemonia di quella militare: l'affermazione nella società dello sport nella dimensione del tifo, del nascente divismo sportivo e in un primo allargamento dei praticanti spinse i teorici e pedagogisti più legati al regime a selezionare alcuni sport legati alla tradizione e al profilo virile e ad includerli tra quelli promossi come educativi.

Seguendo Nino Macellari, autore a ridosso della II guerra mondiale di *Sport e potenza*, era

58 O. Quercia Tanzarella (Ornella), *Il libro della seconda classe elementare. Letture*, Roma, La libreria dello Stato, 1930, illustrazioni di Mario Pompei.

59 Juri Meda, *È arrivata la bufera. L'infanzia italiana e l'esperienza della guerra totale (1940-1950)*. Macerata, Eum, 2007, p. 25.

necessario privilegiare “gli esercizi sportivi particolarmente orientati in senso militare e guerriero” la cui pratica oltrepassi “il fatto puramente agonistico immediato”. In questo modo l'educazione fisica poteva funzionare come “palestra d'ardimento” per le giovani generazioni; quelli che Macellari definiva “sport di guerra” erano il pugilato, la lotta greco-romana, la scherma, il nuoto e la corsa campestre⁶⁰.

Pubblicità moschetto, Lorenzotti, Brescia, 1934, da *Italia in camicia nera*, Octavo, 2002.
Polaresco, colonia elioterapica del comitato provinciale di Bergamo, ingresso (lombardiabeniculturali.it)
Disegno, e L'esercito minuscolo, in *Le vacanze dei balilla*, II, Ente nazionale forniture scolastiche, 1931, p. 35
Figlio della lupa, in V. Cottarelli Gaiba, N. Oddi, *Il libro della prima classe*, la libreria dello Stato, 1940, p. 114, ill. R. Sgrilli.
M. Mazza, *Disciplina della squadra-balilla*, Brescia, La scuola, 1941, foto Farulla, p. 73

9. PICCOLE ITALIANE NELL'ONB

Le attività dell'ONB erano chiaramente orientate ad esaltare il ruolo dei bambini come futuri soldati ligi ai superiori, mentre le bambine, anch'esse considerate in funzione della forza e del prestigio della nazione, sviluppavano le proprie attività per mantenersi sane e divenire obbedienti donne di casa e prolifiche madri.

L'organizzazione femminile era suddivisa in “piccole italiane” (tra gli 8 e i 14 anni) e “giovani italiane” (dai 15 ai 18 anni).

Nell'art. 7 delle *Norme programmatiche e regolamentari per le organizzazioni delle “Piccole italiane” e “Giovani italiane”* si dichiarava che “le fanciulle e le giovinette dovranno essere preparate ad assolvere degnamente la loro missione di spose e di madri: essenziali per le giovani è la preparazione all'ordinamento e al governo della casa, all'allevamento della prole, all'assistenza ai propri familiari, in caso di infermità”⁶¹. La riproduzione e il lavoro di cura erano quindi i fini principali cui le donne in formazione dovevano tendere, assumendone con orgoglio la parzialità perché presentata come cruciale nella costruzione di una forte patria fascista.

Ad esempio, nel libro di testo per la quinta classe femminile firmato da Francesco Saponi nel 1935 riporta ad esempio un decalogo della Piccola italiana che mostra bene come gli elementi di disciplina e di obbedienza che si rifacevano al mondo militare si intrecciassero con i riferimenti ad altre obbedienze ereditate dalla cultura di genere imperante nell'Italia del tempo e potenziati dal fascismo (nonché presentati come un privilegio). Ecco il testo:

- 1) Prega e adoperati per la pace; ma prepara il tuo cuore alla guerra.
- 2) Ogni sciagura è mitigata dalla forza dell'animo, dal lavoro, dalla carità.
- 3) La Patria si serve anche spazzando la propria casa.
- 4) La disciplina civile comincia dalla disciplina famigliare.
- 5) Il cittadino cresce per la difesa e la gloria della Patria accanto alla madre, alle sorelle, alla sposa.
- 6) Il soldato sostiene ogni fatica ed ogni vicenda per la difesa delle sue donne e della sua casa.
- 7) Durante la guerra la disciplina delle truppe riflette la resistenza morale delle famiglie a cui presiede la donna.
- 8) La donna è la prima responsabile del destino di un popolo.
- 9) Il Duce ha ricostruito la vera famiglia italiana: ricca di figli, parca nei bisogni, tenace nella fatica, ardente nella fede fascista e cristiana.
- 10) La donna italiana è mobilitata dal Duce al servizio della Patria.⁶²

⁶⁰ Nino Macellari, *Sport e potenza*, Roma, Unione editoriale d'Italia, 1940, p. 54, cit. da J. Meda, *È arrivata la bufera*, cit., pp. 27-28.

⁶¹ *Norme programmatiche e regolamentari per le organizzazioni delle “piccole e giovani italiane”*, 1935, art. 7.

⁶² F. Saponi, *Amor di patria*. Letture per la V classe femminile, Roma, la Libreria dello Stato, 1935, p. 295. Il testo di Saponi rimase in adozione, con un aggiornamento, solo fino all'anno scolastico 1938-39. Il volume veniva a sostituire per le allieve di quinta *Il Balilla Vittorio*, fino al 1934-35 usato indifferentemente da maschi e femmine, e rimase l'unico volume differenziato per genere tra i testi unici fascisti.

Il fascismo colloca le future donne nella casa e nella famiglia cristiana, ma ve le colloca come responsabili di un servizio alla patria di tipo quasi militare, diremmo di logistica. Spazzare la casa è una specie di corvée, garantire la disciplina familiare è un compito cruciale perché assicura la resistenza morale e a ciò è deputata la donna, non perché abbia in famiglia più potere dell'uomo, ma perché all'uomo non è richiesto di accudire figli e casa ma di combattere. Per questo anche la donna è “mobilitata” come i soldati, e il proprio servizio viene svolto tra le mura domestiche e non al fronte. Un ruolo certo importante nell'ottica della società fascista che si voleva organica e in cui la guerra permanente che si veniva preparando aveva bisogno di una retroguardia pronta a “mitigare le sciagure” inevitabili, a ridurre i consumi, a faticare obbediente e a donare in abbondanza nuovi figli-soldati.

Il pronatalismo, sposato dal regime fin dagli anni Venti, vedeva infatti nel numero e nella sanità della prole la premessa della potenza militare della nazione. Così alle giovani fu richiesta la cura della propria salute e igiene in nome della forza dell'Italia.

Anche per le bambine - rigorosamente separate dai maschi⁶³ - erano fondamentali gli esercizi coreografici che educavano al rispetto dei superiori e all'obbedienza corale, mentre le gerarchie fasciste potevano farne un uso pubblico politico e spettacolare⁶⁴.

Artt. 7 e 128, *Norme programmatiche e regolamentari per le organizzazioni delle “piccole e giovani italiane”*, 1935.

Danila Pagnini, «il 420», 20 marzo 1927.

Le vacanze dei balilla, classe seconda, Ente nazionale per forniture scolastiche, 1931, p. 61 e 69.

M. Mazza, *Disciplina della squadra-balilla*, La scuola ed., 1941, foto Farulla, p. 49.

Pubblicità, «il 420», 11 novembre 1928.

San Giorgio Ionico, scuola Mara Pia di Savoia, anni Trenta (saporidelsalento.it)

10. INFANZIA IN DIVISA

La divisa divenne presto l'icona che contraddistingueva la nuova Italia fascista. Elemento tratto dalla tradizione militare, adottandola era come indossare il regime e le pose maciste e virili del suo duce. La versione femminile inquadrava nella nuova struttura militaresca della nazione anche le donne, pur nei ruoli subordinati e di appoggio che per esse erano stati decisi.

“Nelle divise — il cui disegno fu talora affidato a illustratori professionisti — si esprimeva una simbologia dell'uniformità, ma anche della distinzione e dell'innalzamento di rango, tipiche del fascismo e congeniali alle aspirazioni di promozione sociale diffuse in un paese ancora povero, lontano dall'allargamento dei consumi, vincolato a costumi a dir poco frugali in specie nel settore dell'abbigliamento. La divisa dei balilla era composta da una camicia nera, un fazzoletto azzurro tenuto da un fermaglio a scudo con l'effigie del duce, pantaloni di panno grigioverde, calzettoni di lana grigioverde, cintura a fascia nera, un copricapo nero detto fez⁶⁵. Anche per le bambine era prevista la divisa così composta: camicetta bianca di panama con colletto rivoltato a due punte, gonna di lana nera a pieghe, calze bianche lunghe, scarpe nere con tacco basso, berretto di maglia di seta nera a cono e guanti bianchi di filo.

Il fascino della divisa fascista sconfinò presto dagli adulti alle giovani generazioni, dapprima per le prescrizioni relative alle associazioni giovanili, ma immediatamente anche nelle età più giovani, corrispondenti all'infanzia prescolastica, perfino tra i neonati, attraverso lo zelo e l'entusiasmo delle famiglie più fedeli al regime.

⁶³ *Norme programmatiche e regolamentari per le organizzazioni delle “piccole e giovani italiane”*, cit., art. 128.

⁶⁴ Foto San Giorgio Ionico, scuola Mara Pia di Savoia, anni Trenta (www.saporidelsalento.it).

⁶⁵ A. Gibelli, *Opera Nazionale Balilla*, cit., p. 269.

Così in casa si arruolavano i figli e le figlie, immortalandoli in pose marziali e inviando gli scatti alle riviste disposte a pubblicarli.

È il caso preso in considerazione in questa esposizione de «il 420», rivista settimanale satirica uscita dal 1914 al 1944 che negli anni Venti appoggiava già rumorosamente il regime. Nelle sue pagine compaiono così tra il 1928 e il 1933 decine e decine di bambini e bambine ritratti in pose marziali, vestiti in orbace, spesso con moschetti alla mano alternati ad altri oggetti a metà tra il giocattolo innocente e il richiamo alla virtù guerriera, come cavalli a dondolo, cerchi, mini-aeroplani, bandiere, manganelli. A volte sono immedesimati e mimano la posa del “Balilla” nell'atto di lanciare il sasso o il portamento del fascista che minaccia il nemico con la durezza del proprio sguardo; altre volte mostrano un ingenuo e infantile imbarazzo in panni e pose imposti precocemente dai genitori zelanti. In ogni caso questi percorsi di educazione familiare alla militanza fascista escono dallo spazio privato delle case e irrompono con la loro ingenua carica bellicosa nello spazio pubblico degli anni Venti e Trenta, divenendo icone su cui confrontare il proprio spirito fascista e la propria educazione bellicista.

11. PRIMI ANNI TRENTA: I LIBRI SCOLASTICI

Lungo tutti gli anni Trenta i libri di testo furono piegati al fine di trasmettere gli elementi ideologici del regime.

Già l'introduzione del libro di testo unico nella scuola elementare (1930) aveva sottoposto la didattica allo stretto controllo della pedagogia fascista. Tra gli altri temi cari al regime, la dimensione militare dell'esistenza fu esaltata non solamente nei suoi formalismi affascinanti per i bambini come la divisa, le armi, la guerra come gioco, ma anche nella sua microfisica,

Prendiamo alcuni tra i molti esempi disponibili. Il breve racconto *Aquila* di Dina Bucciarelli Belardinelli, incluso nel volume sillabario per i più piccoli del 1932, si rivolge con molta semplicità ai lettori e alle lettrici per esaltare le virtù nazionali dell'aeronautica ribadendo le gerarchie di genere. Dapprima descrive l'animale come un grande ardito volatore che difende il nido e i propri piccoli dai pericoli, quindi passa a tessere similitudini: “I nostri aviatori sono forti e coraggiosi come le aquile. I balilla sono aquilotti d'Italia. Le piccole italiane sono rondini d'Italia”⁶⁶. Il fascino dell'aeronautica – tecnologia avanzata e arma da guerra moderna – si confonde con l'esaltazione patriottica dei “nostri aviatori”; ai balilla così viene prospettato un futuro da patrioti aviatori, mentre alle piccole italiane – anch'esse volanti – il privilegio forse di farsi difendere dagli aquilotti. Quando non è l'aeronautica, ad essere esaltato è il corpo della Milizia volontaria per la sicurezza nazionale, le camicie nere, i “soldati di Mussolini” “la giovinezza d'Italia”; al suono della fanfara sfilano sotto la finestra da cui una mamma e il suo bambino salutano con il braccio teso⁶⁷. È a braccio teso anche il plotone della bambine che saluta la bandiera nazionale, così come prescriveva già dal 1922 una circolare ministeriale sulle cerimonie dell'alzabandiera a scuola.

Anche gli studenti più grandi devono immergersi in un immaginario imposto dai libri di testo fortemente condizionato in senso militarista e bellicista. Vediamone due esempi, un episodio del libro di lettura per le classi quinte e in un gioco ginnastico per le scuole secondarie.

Il libro di lettura è il famoso *Balilla Vittorio*, testo di Stato per la quinta classe scritto da Roberto Forges Davanzati e adottato dal 1930 al 1938 (per le bambine solo fino al 1935). Il lungo racconto ha per protagonista il figlio di un geometra fascista; il padre viene chiamato a Roma dal partito per lavorare alla bonifica delle paludi e così si trasferisce portando con sé la famiglia; la vicenda quindi costruita con la struttura simile a quella di Cuore, segue un anno scolastico di Vittorio nella capitale:

⁶⁶ *Aquila*, in Dina Bucciarelli Belardinelli, *Sillabario e piccole letture*, 1932, ill. A. Della Torre, p. 72.

⁶⁷ *Le camicie nere*, in D. Bucciarelli Belardinelli, *Il libro della prima classe*, la libreria dello Stato, 1934, ill. P. Pullini.

una nuova classe, nuovo maestro e nuovi amici. I riferimenti espliciti agli aspetti bellici e militari sono numerosi e costituiscono il tessuto profondo che unifica il racconto: il fratello maggiore di Vittorio è aviatore, la rete di amicizia tra maschi adulti è tutta legata alla comune esperienza della WWI e dall'adesione al fascismo e alla Marcia su Roma, la vita scolastica è attraversata da ampi inserti di vita balillistica in città... In questa mostra però si è scelto di presentare un episodio di quotidianità che bene illustra la moralità fascista orientata a valorizzare virilità e forza. Si tratta di un litigio e una zuffa tra lo studente Meniconi e il garzone del fornaio, più grande e spavaldo. Meniconi, che viene speronato dalla bicicletta del garzone e finisce a terra, non sopporta di essere deriso dal suo investitore e gli si getta contro. Così facendo rimedia un occhio nero ma mette in fuga il garzone; quindi il maestro che ascolta il racconto loda il suo comportamento ardimentoso che si fa giustizia da sé con i pugni: “Anche tu ieri allora hai fatto il tuo bel diario, con cuore e forza da piccolo garibaldino. Bravo”⁶⁸. Come dire? Imparare a farsi giustizia da sé e usando la forza è il primo passo dell'educazione morale del giovane fascista.

Il secondo testo è tratto da un volume di Educazione fisica del 1933. Il gioco che viene presentato è *La battaglia*, una vera educazione fisica e psicologica alla guerra:

Questo gioco, per la sua impostazione bellica, si adatta soltanto ai ragazzi di quinta elementare, ben addestrati.

La scolaresca viene divisa in due partiti di uguale numero e questi disposti uno di fronte all'altro, ad una distanza varia tra i 12 e i 15 metri a seconda della forza dei tiratori.

I componenti di un partito vengono muniti di una palla grossa come un pugno e viene loro affidato il compito di colpire nella metà superiore del corpo i compagni che hanno di fronte: i quali, hanno facoltà di scansare l'offensiva senza fuggire, o di affrontarla scansando la palla.

Ogni partito ha un comandante, scelto dai giuocatori, che sta nel mezzo della riga, esegue anch'esso l'esercizio e ordina il tempo dell'attacco come segue; - Pronti! - e i suoi compagni si preparano a scagliare la palla (Gesto del Balilla) e poi - Via! -.

E' titolo di merito colpire l'avversario ed arrestare coraggiosamente la palla: è titolo di demerito aver indietreggiato.⁶⁹

In seguito, nella temperie imperiale che accompagnò e seguì la conquista dell'Etiopia, le nuove versioni dei libri scolastici si caricarono ancor di più di riferimenti al bellicismo, all'ordine, alla disciplina militare, alla potenza nazionale e fascista; questa tendenza divenne quindi sempre più centrale nell'evoluzione del profilo educativo dell'infanzia scelto dal fascismo.

Interessante anche seguire l'evoluzione dell'iconografia che venne introdotta dal fascismo sulle cosiddette “pagelle” scolastiche, che divennero “un ambito avanzato di sperimentazione del processo di politicizzazione dell'infanzia” e dei familiari cui era destinata la lettura. L'unificazione del modello di pagella per tutte le scuole fu introdotta nel 1926, ma fu soprattutto a partire dagli anni Trenta che la grafica si fece aggressiva ed esplicita e “l'uso spregiudicato di colori, illustrazioni e simboli (si pensi alla moltiplicazione dei temi bellici)” divenne “capace di toccare le corde anche di quei parenti, genitori e nonni, spesso scarsamente alfabetizzati, ma vulnerabili al potere educativo delle immagini”⁷⁰. Troveremo altre pagelle nel corso della mostra, emblematiche come questa (il balilla disegnato con tratti futuristi che semina col il moschetto a tracolla) di una costante e ridondante sottolineatura dell'identità militarista dell'infanzia maschile degli anni Trenta.

Uscendo dallo stretto ambito scolastico, gettiamo uno sguardo su come mutano le immagini e le rappresentazioni pubblicitarie che mostrano bambini. Da una parte l'affermazione del fascismo come regime rese popolare e conveniente introdurre degli elementi che rimandavano ad esso nelle immagini pubblicitarie. Da qui il proliferare di bambini con l'uniforme balilla quasi fosse naturale

68 *Bravo Meniconi*, in R. Forges Davanzati, *Il balilla Vittorio*, la libreria dello Stato, 1930, p. 148.

69 *La battaglia*, in Serafino Mazzarocchi, *Educazione fisica*, Poligrafica reggiana, 1933

70 Fabio Targhetta, *Quando anche le pagelle erano uno strumento di indottrinamento*, in *Sui banchi del regime*, 2015, cit. (http://www.cespbo.it/testi/2015_1/Cesp_Giorno%20memoria%202015----.pdf).

per l'infanzia vestire la divisa; pubblicizzare una macchina da cucire mostrando un balilla significava comunicare la coerenza del prodotto con il potere, con le direttive sull'italianità dei prodotti, con la “legalità”, con l'obbedienza ai principi del capo.

Dall'altra parte, è stata segnalata dagli storici l'evoluzione della rappresentazione pubblicitaria di un particolare tipo di prodotto destinato all'infanzia, il ricostituente. Abbiamo già richiamato l'ingresso di questa categoria di prodotti nella spesa delle famiglie borghesi all'inizio del secolo e come essi rappresentassero una spia del riconoscimento dell'importanza della prole e dell'infanzia tout court come soggetto autonomo di interesse (e quindi destinatario di prodotti di consumo) e valore importante per la borghesia. Durante il fascismo questo interesse crebbe ancora e si coniugò nelle nuove forme che stava assumendo l'attenzione statale verso la gioventù. In questo caso la pubblicità di integratori fatta ostentando fanciulli in divisa (Nucleon in questo pannello, Ovomaltina in un altro) aggiungeva un significato nuovo: mostrava che l'infanzia era divenuta oggetto di interesse dello Stato, che la cura della sanità della stirpe coniugava i desideri delle famiglie (ora anche della piccola borghesia) e quelli del regime: “l'infanzia nazionalizzata doveva essere un'infanzia forte, doveva crescere robusta”⁷¹; i ricostituenti assumevano sempre più il valore di un sostegno a bambini non più intesi come individui ma come patrimonio della nazione in armi.

Umberto Silva, *Ideologia e arte del fascismo*, Milano, Mazzotta, 1973, p. 143.

Aquila, in D. Bucciarelli Belardinelli, *Sillabario e piccole letture*, 1932 ill. A. Della Torre, p. 72

La battaglia, Serafino Mazzarocchi, *Educazione fisica*, Poligrafica reggiana, 1933.

Bravo Meniconi, in R. Forges Davanzati, *Il balilla Vittorio*, la libreria dello Stato, 1930, p. 148.

Le camicie nere, in D. Bucciarelli Belardinelli, *Il libro della prima classe*, la libreria dello Stato, 1934, ill. P. Pullini

Nucleon, da Umberto Silva, *Ideologia e arte del fascismo*, Milano, Mazzotta, 1973, cit.

Pagella anno XI (1933).

Il saluto alla bandiera, in D. Bucciarelli Belardinelli, *Sillabario e piccole letture*, 1932 ill. A. Della Torre, p. 59

12. UNA NUOVA MATERIA: CULTURA MILITARE

Nel 1934, quando già si prospettava l'invasione dell'Etiopia, la militarizzazione della vita scolastica subì una grande accelerazione.

In quell'anno furono approvati i nuovi programmi della scuola elementare che si presentavano con una cornice di continuità con quelli del 1923, ma che in realtà ne modificavano lo spirito e la sostanza, in coerenza con ciò che nel frattempo era diventata la scuola, cioè uno strumento del regime per formare i futuri fascisti. Già in Premessa una frase di Mussolini decretava che “La Scuola italiana in tutti i suoi gradi e i suoi insegnamenti si ispiri alle idealità del Fascismo”; ma ancor più significativamente la voce conclusiva e culminante del programma di storia era dedicata a “le forze armate”, evidente allusione ad un destino bellico che si apriva in continuità con gli sviluppi della recente storia della nazione⁷².

La svolta bellicista fu ancor più esplicita nelle scuole secondarie, per le quali fu introdotta la nuova materia *Cultura militare* riservata ai maschi. Così ne annuncia l'istituzione il ministro dell'istruzione Francesco Ercole nella circolare del 29 ottobre 1934, intitolata *Preparazione militare della Nazione*:

la scuola, la base più salda e la collaboratrice più efficace del regime, è chiamata dal Duce ad assolvere un nuovo, importantissimo e delicatissimo compito. In conformità delle nuove concezioni Mussoliniane della Nazione militare, basate sul principio che le funzioni di cittadino e di soldato sono inscindibili nello Stato fascista, ed in base alle nuove disposizioni sull'istruzione premilitare, resa obbligatoria per i cittadini dagli otto ai ventuno anni d'età, e sull'insegnamento della cultura militare introdotto nelle Scuole medie e superiori, la formula fascista, profondamente significativa “LIBRO E MOSCHETTO” trova nella Scuola

71 A. Gibelli, *Il popolo bambino*, cit., pp. 27-30.

72 E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

italiana, dalla elementare alla universitaria, la sua piena e pratica applicazione⁷³.

L'insegnamento era tenuto da ufficiali dell'esercito in congedo e doveva trasmettere le prime cognizioni di tipo bellico. La legge prevedeva tre livelli di formazione; il primo riguardava gli alunni della terza media inferiore e durava un anno, doveva trasmettere agli alunni conoscenze sulle forze armate, sulla cartografia militare e familiarizzare con gli avvenimenti militari relativi alla Grande guerra. Il secondo livello durava due anni, era rivolto agli allievi maschi delle scuole secondarie e prevedeva lo studio comparato delle forze armate degli stati moderni, nozioni elementari sulle armi e sul tiro, informazioni sui caratteri geografici e militari dei confini terrestri e marittimi dell'Italia. Infine il terzo livello era riservato agli studenti universitari.

Nel 1935 un nuovo Decreto legge elevava la disciplina a regolare materia d'insegnamento e di esame ed equiparava gli ufficiali responsabili dell'istruzione ai membri del corpo insegnante. Ciò significava che all'interno della scuola entravano ormai stabilmente militari in funzione di insegnanti a pieno diritto; il cambiamento era significativo poiché ciò rendeva sfumati i confini prima ben distinti tra la scuola e la caserma, le due istituzioni cardine che avevano sostenuto il processo di nazionalizzazione delle masse. Inoltre i docenti di cultura militare divenivano i naturali referenti per numerose pratiche extra-didattiche a carattere propagandistico da tenersi nelle scuole, come si può osservare nel caso dell'Istituto Tecnico di Perugia, in cui è a costoro che viene dato l'incarico di illustrare un discorso di Mussolini⁷⁴.

Infine un regio decreto del 1937 introdusse alcune modifiche nella distribuzione oraria e nei programmi. Nell'introduzione veniva infatti precisato che la disciplina doveva contribuire alla formazione del cittadino-soldato e ad alimentare, rafforzare e rendere consapevole nei giovani lo spirito militare. "Non si mirava quindi tanto a trasmettere conoscenze teoriche o capacità tecnico-pratiche, ma piuttosto alla formazione del carattere, e a creare una disposizione spirituale e morale alla vita militare"⁷⁵.

Intanto nelle fin dalla primavera del 1934 scuole arrivavano alle scuole secondarie le prime confezioni di maschere anti-gas, ausilio difensivo al cui uso bisognava esercitarsi sia per il profilo militarista assunto ormai stabilmente dal fascismo, sia nel timore che - in caso di contenziosi sorti di conseguenza alle iniziative di espansionismo coloniale - si verificassero azioni di ritorsione attuate da altre nazioni europee. Solitamente le maschere che arrivavano alle scuole nei primi anni (modello Pirelli T 35) non erano certo sufficienti per un uso generalizzato, neppure limitato ai docenti (cioè a chi doveva organizzare le misure di evacuazione e di soccorso). Il loro arrivo però contribuiva a mutare il clima che si viveva nelle classi, a rendere normale il discorso sulla guerra e sulle conseguenze che avrebbe potuto comportare; forse, in un certo senso, aveva addirittura l'effetto di aumentare il fascino avventuroso che questo ruolo fortemente espansionista della nazione proiettava sui ragazzi. Le lezioni sull'uso delle maschere venivano impartite dai docenti di materie tecniche che erano a sua volta istruiti dai comandi della Forze armate. Così nel Liceo Righi di Bologna fu l'insegnante di fisica prof. Graffi che venne incaricato dal preside di impartire le nozioni pratiche dell'uso delle maschere agli alunni dell'istituto⁷⁶.

73 F. Ercole, *Preparazione militare della Nazione*, circolare 29 ottobre 1934, cit. da A. Gagliardo, *Militarizzare la scuola*, in *Sui banchi del regime*, 2015, cit. (http://www.cespbo.it/testi/2015_1/Cesp_Giorno%20memoria%202015----.pdf).

74 *Circolare in cui si prescrive ai docenti di Cultura militare di illustrare un recente discorso di Mussolini alla classe*; ITC Perugia, Ordine n. 50, 7 aprile 1938 (progetto Hermes, itcperugia.it).

75 A Gagliardo, cit.; il Decreto del 1937 è R.D. 23/09/1937, *Programmi per l'insegnamento della cultura militare nelle scuole medie e superiori*.

76 Lettera del preside del liceo Righi al professor Brazzi, 3 aprile 1934, oggetto: Maschere antigas per propaganda civile, AdS-Bo, fondo Provv. agli Studi, serie II, XXX.

A partire dal 1936 fu inoltre istituito il *Libretto personale di valutazione dello stato fisico e preparazione militare*, consegnato a tutti i maschi al compimento dell'11° anno di età, che doveva accompagnare i ragazzi durante tutto il loro percorso di cittadini-soldati.

Nei numerosi testi di Educazione militare ci si può rendere conto come una parte di questo insegnamento si tradusse in ampi e forse noiose descrizioni della composizione delle forze armate, mentre un'altra parte poteva collegarsi con altre materie (ne è un esempio evidente la riproduzione di quaderno in cui veniva stilizzata e ricostruita una battaglia dell'evo antico). Questi decisi passi verso una militarizzazione dei curricula maschili della scuola e della vita dei ragazzi facevano riferimento all'idea di cittadino-soldato, ripresa dal fascismo nel passato dell'antica Roma e riproposta in previsione di una nuova stagione espansionista. Ma un'altra nozione importante veniva veicolata da questi volumi e da questo curriculum: l'idea che la guerra fosse una dimensione naturale dell'uomo, connaturata in lui e capace di fargli esprimere il meglio di sé; e quindi l'idea - complementare - che essere uomini senza essere soldati non era possibile se non snaturando l'identità profonda degli esseri umani.

Circolare in cui si prescrive ai docenti di Cultura militare di illustrare un recente discorso di Mussolini alla classe. ITC Perugia, Ordine n. 50, 7 aprile 1938 (progetto Hermes, itcperugia.it).

La guerra, in Remo Centolani, *Il cittadino soldato. Testo di cultura militare*, Milano, Dante Alighieri, 1937.

Libretto personale di valutazione dello stato fisico e preparazione militare.

Schema della Battaglia di Timbrea (548 a.C.), quaderno di Cultura militare di A. Girotti, anni Trenta.

Varie copertine di libri di testo di *Cultura militare*, 1935-1942.

Citazione di Vittorio Emanuele III tratta da A. Baldini, *Elementi di cultura militare per gli alunni delle scuole superiori*, flli Stianti, 1936.

13. LA GUERRA D'ETIOPIA: PREPARAZIONE

L'idea dell'inferiorità delle popolazioni africane e l'immagine dell'Italia come portatrice di civiltà erano state diffuse nelle scuole fin dall'epoca liberale, predisponendo anche le giovani generazioni al consenso verso le guerre coloniali. La scuola del fascismo non aveva fatto altro che ereditare questa immagine razzista dell'Altro e potenziarla nell'ottica espansionista coloniale che aveva cominciato a potenziarsi fin dalla seconda metà degli anni Venti. Nei libri di testo, soprattutto nelle pagine di geografia antropica, era immancabile il paragrafo dedicato alle "razze", tre o cinque, di cui la "bianca" o europea costituiva il punto più alto intellettualmente e moralmente e la "nera" o africana quello più basso. Il concetto di "civiltà" che circolava in queste pagine quindi gerarchizzava i popoli: a partire dalle nazioni definite "civili", bianche, cristiane, destinate a diffondere la civiltà dominando e quindi autorizzate ad espandersi anche con la forza, e i "gruppi razziali inferiori", soprattutto "neri", "feticisti", definiti selvaggi o barbari, destinati a scomparire o tutt'al più a ricevere la civiltà dai gruppi superiori. Su questo sfondo razzista si innestò la propaganda fascista in preparazione della guerra di conquista dell'Etiopia.

Tra l'inverno e l'estate 1935, prima della concreta invasione del territorio, i soldati partivano per l'Africa tra le acclamazioni della folla e nelle scuole si parlava della «barbarie abissina» e dei «soprusi» subiti dai militari italiani; gli insegnanti zelanti preparavano le giovani generazioni allo scontro imminente.

Pratiche già sperimentate in passato come le corrispondenze tra scolari e soldati vennero riprese in maniera diffusa sia in molte scuole, sia nelle associazioni giovanili del regime come l'Opera nazionale balilla. Alcune di queste letterine ad esempio furono pubblicate in una rassegna dedicata alla guerra imminente da un settimanale dedicato alle colonie, "L'Azione coloniale". Pur essendo testi pubblicati e quindi la cui spontaneità è decisamente bassa, è interessante vedere quali temi e toni emergevano in relazione all'argomento trattato in questa mostra. Infatti il "balillismo", il fervore combattentistico 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; essa riattiva questa infantilizzazione del bellicismo che ebbe una forte accelerazione nel contesto della guerra per l'Etiopia e 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.⁷⁷ Vediamone solo alcuni esempi collegati ai nemici africani:

Ah, se ci fossi io, quanti ne vorrei mettere in fuga di negri!⁷⁸

Se quando sarà giovane se scoppierà una guerra negli stati africani [sic] che hanno un proprio Governo sarò il primo ad accorrere⁷⁹.

Noi vorremmo essere grandi e vorremmo fare da infermiere se la disgrazia vuole che foste feriti⁸⁰.

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 italiana⁸¹.

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 fermi⁸².

In ottobre, all'apertura delle scuole, alcune nuove edizioni del Libro di testo di Stato per le scuole elementari includevano già pagine proiettate sulla guerra imperiale che stava iniziando, segno che gli autori già prima dell'estate avevano la certezza che i colloqui diplomatici per evitare il conflitto non avevano nessuna possibilità di avere esito positivo. In uno di questi testi (riprodotto nel pannello) Nazareno Padellaro richiama alla memoria degli studenti della terza classe i morti italiani della prima guerra d'Africa, consumatasi quarant'anni prima.

“Salpa la gioventù del Littorio per l'Africa Orientale. Sulle ambe sanguigne del Tigrè si immolarono nostri eroi purissimi. Pionieri ed esploratori italiani caddero nelle terre africane. Non si dice che il sangue ha la sua voce? La voce dei nostri morti ci chiama, ora che l'anima degli italiani cerca il cemento per respirare gloria”⁸³.

Il tono fortemente retorico pervade tutto il brano, suscitando una dimensione biologico-mistica della conquista del territorio etiopico. I nemici africani sono presentati come massa selvaggia e feroce (le «orde scioane»), eppure quando entrano in contatto con l'eroismo degli italiani rimangono attonite ed ammirate. In un altro brano dello stesso volume viene rievocato il «centurione Collu, il primo caduto in terra d'Africa» dell'era fascista, nel 1923. La scelta diviene il primo tassello della sapiente costruzione di una genealogia imperiale fascista alla vigilia del conflitto, sviluppando un filone già molto praticato nella scuola del ventennio con l'innesto della celebrazione dei martiri della

77 Oltre a Gibelli, *Il popolo bambino*, cit., si veda Carmen Betti, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La nuova Italia, 1984, e, per una lettura in parte divergente, Ornella Stellavato, *Gioventù fascista. L'Opera nazionale balilla*, Università degli studi di Roma Tre, tesi di dottorato di ricerca, 19° ciclo, 2008.

78 Lorianò Govoni, *...i tuoi genitori sono contenti*, (classe V, Baura, Ferrara), «L'Azione coloniale», 23 maggio 1935.

79 Antonio Paciulli, *La risposta che darei è questa*, (Adelfia Canneto, Bari), «L'Azione coloniale», 4 luglio 1935.

80 Cristina Rigante, *Noi la mattina facciamo una preghiera in più*, (classe III, Bisceglie), «L'Azione coloniale», 4 luglio 1935.

81 Ernesto Buscemi, *Accetta l'augurio più bello*, (classe IV, scuola Rinnovata, Palermo), «L'Azione coloniale», 4 luglio 1935.

82 Ponziano Silveri, *Siate coraggiosi e combattete*, (classe IV, Carrara), «L'Azione coloniale», 11 luglio 1935.

83 N. Padellaro, *Il libro della terza elementare: letture*, La libreria dello Stato, 1935, ill. C. Testi.

«rivoluzione fascista» sulla pratica della celebrazione dei caduti della Grande guerra.⁸⁴

Ispettorato scolastico Trieste, *Proiezione pellicola Somalia*, 6 marzo 1936, arch. di Stato di Trieste, fondo scuola Gaspardis, b. 27
Letterine a «L'Azione coloniale»: P. Silveri, *Siate coraggiosi e combattete*, (classe IV, Carrara), 11 luglio 1935.
M. La Porta, *...con un popolo barbaro non si ragiona*, (cl. V, San Marco in Lamis), 27 giugno 1935.
N. Padellaro, *Il libro della terza elementare: letture*, La libreria dello Stato, 1935, ill. C. Testi.
Catalogo materiali didattici Paravia, 1930.
Quaderno serie *Abissinia*, Lombarda arti grafiche, Monza, [1935], Archivio Indire, Firenze, XIV 17.
Continua la raccolta dei metalli nelle scuole, «I diritti della scuola», 10 gennaio 1936.

14. LA GUERRA D'ETIOPIA: CONQUISTA

La guerra di conquista dell'Etiopia fu condotta tra ottobre 1935 e maggio 1936, in coincidenza pressoché perfetta con lo svolgimento dell'anno scolastico. Ciò ebbe importanti conseguenze sulla mobilitazione che accompagnò le lezioni attraverso varie pratiche come la scrittura quotidiana del diario dell'avanzata, l'ascolto dei bollettini di guerra alla radio, le celebrazioni delle vittorie parziali, sia nelle singole scuole, sia a livello cittadino.

Per comprendere quali argomentazioni dovettero circolare nelle classi in quel frangente può essere utile vedere cosa proponeva l'articolo pubblicato a ridosso dell'attacco sulla rivista di didattica per maestri e maestre "I diritti della scuola". L'autore spiega agli insegnanti quali argomentazioni usare per parlare della guerra in classe in modo semplice e chiaro. Prima di tutto l'Italia viene assimilata al personaggio di Cenerentola e le altre potenze europee alle sorelle cattive che non vogliono lasciarle lo spazio cui avrebbe diritto. Poi viene affermato che i lavoratori italiani sono i migliori del mondo, ma sono obbligati ad emigrare per la scarsità di terre dove impegnarsi, traendo da questa affermazione la convinzione che essi hanno diritto ad occupare un territorio in Africa. Quindi viene introdotto il tema della barbarie africana, articolata in due affermazioni: da una parte in Etiopia ci sono predoni incivili che tormentano la popolazione con razzie; dall'altra queste popolazioni barbare minacciano anche la sicurezza degli italiani al confine. A questo punto viene introdotta l'argomentazione "esotica", ritenuta utilissima per tenere alta l'attenzione: l'Africa è un luogo di natura con foreste, animali, popoli selvaggi che affascinano i fanciulli e suscitano lo spirito di avventura, e quindi è bene che queste caratteristiche vengano ricordate ed utilizzate in classe dalle maestre e dai maestri. Infine viene ricordata l'opportunità di sottolineare la tecnologia italiana (in particolare gli aerei) che appare affascinante e superiore alle armi in possesso dei nemici⁸⁵. Nella didattica trovavano quindi una prima riorganizzazione complessiva molte delle tematiche che avevano attraversato l'etnocentrismo moderno e in special modo dell'ultimo secolo e l'idea imperialista della nazione affermatasi negli ultimi trent'anni. Anche l'idea della "bella morte" rientrava in questo quadro integrato. Su questo tema il filone da seguire era la rivoluzione antropologica propugnata dai futuristi e maturata concretamente nell'interventismo e nell'esaltazione della Grande guerra. Gli intenti roboanti proclamati nel primo Manifesto futurista ("Noi vogliamo glorificare la guerra – sola igiene del mondo – il militarismo, il patriottismo, il gesto distruttore dei libertari, le belle idee per cui si muore e il disprezzo della donna" trovavano traduzioni pedagogiche esemplari nella vita scolastica del 1935-36 che accompagnò la conquista dell'Etiopia immergendosi in modo sempre più totalizzante nella visione del mondo bellicista⁸⁶. E' il caso di citare per intero il brano introduttivo al *Piano delle lezioni della quarta classe* proposto dalla rivista per maestre e maestri "I diritti della scuola", che mirava a santificare agli occhi degli alunni di 9 anni la bellezza

84 Circolare 13 febbraio 1923 del Sottosegretario di Stato Dario Lupi ai Provveditori agli Studi, in D. Lupi, *La riforma Gentile e la nuova anima della scuola*, Milano-Roma, Mondadori, 1924, pp. 230-231.

85 *Il maestro e l'impresa etiopica*, "I diritti della scuola", 20 ottobre 1935.

86 Sul futurismo vedi Monica Cioli, *La guerra nell'arte*, in *Dizionario storico della I Guerra mondiale* (a cura di Nicola Labanca), Roma-Bari, Laterza, 2014, p. 359.

della morte eroica:

Morire. - Brutta parola? E perché? Avviciniamo il concetto della vita a questo suo ineluttabile fine. Avremo il conforto di accorgerci che per tutti gli esseri della terra morire non vuol dire *annullarsi, finire*. Gli esseri del bosco, delle acque, dell'aria si perpetuano nei figli e li alimentano coi loro stessi corpi ceduti alla morte. Ma per l'uomo morire vuol dire salire verso l'eternità, morire vuol dire ritornare a Dio, ricongiungersi in Dio, riabbracciare i cari che lo aspettano in Dio. E quando la vita è innalzata, offerta sull'altare della Patria? Un soldato italiano s'inerpica sull'amba abissina sotto il fuoco dei nemici. Savoia! Avanti Savoia! Un proiettile lo colpisce alla gola. Il suo capo lo sorregge: - Non è niente. Avanti signor tenente... - grida ancora e muore. O forse non è più vivo questo soldatino? Forse è sparito nel niente? Non è invece viva del suo sangue, del suo sacrificio la vittoria che si avvanza laggiù?⁸⁷

L'evidente responsabilità italiana nello scatenamento della guerra spinse la Società delle Nazioni a decretare una serie di sanzioni commerciali. Tali sanzioni però non ebbero una particolare efficacia sia perché molte nazioni non facevano parte della Società delle Nazioni (SdN), sia perché anche nazioni che ne facevano parte non le rispettarono mantenendo rapporti commerciali con l'Italia; inoltre esse non riguardarono materie di vitale importanza come il carbone e il petrolio. Inoltre esse furono trasformate dal regime in fattore di mobilitazione del fronte interno e di coesione patriottica, con l'argomentazione che l'assedio societario era guidato da nazioni dotate di ampi imperi coloniali. Nella mobilitazione contro le sanzioni vennero coinvolti i giovani attraverso campagne per il risparmio delle materie prime e la raccolta di rottami e materiali che potevano essere utili alla conduzione della guerra. Queste raccolte furono propagandate con ampio uso di tutti i mezzi di comunicazione e rimasero in primo piano per tutto il periodo della guerra. Se le donne a partire dalla regina, avevano consegnato pubblicamente la loro fede nuziale d'oro per supportare la patria assediata, i bambini e le bambine si impegnavano per trovare e consegnare ferro e metalli che potessero servire a rafforzare gli armamenti a disposizione dei combattenti. Se soprattutto i maschi si impegnavano a raccogliere i rottami metallici, alle femmine era riservato esclusivamente il campo della produzione di indumenti di supporto all'abbigliamento dei soldati, come sciarpe, calzettoni, ecc. Questa particolare mobilitazione diede impulso alla politica autarchica del fascismo che continuò anche dopo il ritiro delle sanzioni e che anche nelle scuole vide quasi senza soluzione di continuità le raccolte per la guerra d'Etiopia riproporsi fin dall'inizio della Seconda guerra mondiale.

Alla mobilitazione diretta dal ministero si affiancò quella zelante dal basso che si affermò nei giornalini, nelle copertine di quaderni scolastici, nelle figurine. Sulle figurine può essere utile aprire una piccola finestra su come potessero essere utilizzate, in quegli anni, le numerose immagini che in diverse tonalità illustravano l'impero ai bambini e alle bambine italiane (ne furono prodotte varie serie diffuse insieme a prodotti alimentari e per la casa e alla loro raccolta venivano associati premi; famosa è divenuta l'immagine rarissima del *Feroce Saladino*, inclusa nel 1936 nella raccolta dei *Tre moschettieri*, associata spontaneamente al "Negus" nemico delle armate fasciste in Etiopia). Esemplare in questo senso è il quaderno conservato al Museo della Figurina di Modena e siglato con il nome di Aurelio Valletta.⁸⁸ 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,

⁸⁷ *Quarta classe*, «I diritti della scuola», 30 ottobre 1935.

⁸⁸ *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.

probabilmente per effetto della diminuita produzione di serie conseguente alla nuova situazione economica sopraggiunta con l'entrata dell'Italia nella Seconda guerra mondiale, i quaderni proseguono 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.

Anche nei giornalini per l'infanzia i temi della propaganda di guerra trovarono ampio spazio. Al "Corriere dei piccoli" si affiancava "il Balilla", pubblicazione del regime che però non raggiunse mai la diffusione e la popolarità del primo. Nelle strisce disegnate per questi giornalini cessa la timidezza mostrata in occasione delle guerre del passato verso la rappresentazione dell'intervento diretto dei bambini in battaglia. Venturino, eroe del "Corrierino" in versione coloniale, combatte direttamente gli africani «cattivi», aiutato da un piccolo africano «buono», suo aiutante. Ormai nei fumetti il desiderio dei bambini di partecipare direttamente al "gioco della guerra" viene assecondato e ogni imbarazzo cade del tutto.

A questo protagonismo infantile nei fumetti corrisponde la volontà di bruciare le tappe di alcuni bambini reali. Infatti un aspetto interessante che accompagna la guerra di conquista dell'Etiopia è la proliferazione delle figure di bambini che di nascosto raggiungono il fronte e si fanno onore. Nel pannello è riprodotta la vicenda di Enzo Fusco, una tra le più famose, stampata sul libro scolastico di Stato per le classi quinte nell'edizione del 1939. Enzo partì per il fronte nascosto in una nave e una volta scoperto rimase al seguito del battaglione. Fu quindi la mascotte, ma – se dobbiamo credere alla propaganda che fu costruita attorno al suo caso e ad altri simili – ebbe la possibilità di impegnarsi anche in prima linea, meritando un encomio per il suo comportamento. Non è evidentemente importante sapere se tali informazioni corrisposero alla verità, quanto valutare l'uso pubblico che il regime fece della vicenda: Enzo divenne il mito realizzato per i ragazzi della sua età, il balilla che aveva saputo disobbedire alle regole per essere in prima linea, per dare il suo contributo diretto alla guerra contro gli "abissini". Il ragazzo fu premiato pubblicamente dal duce e la sua vicenda divenne una delle più famose dell'epoca. La sua figura rappresentava la realizzazione immediata del fine cui ogni balilla doveva tendere e del percorso che doveva compiere nella sua formazione fascista. Non è quindi senza ragione che agli scolari della quinta classe venne fatta studiare la sua vicenda negli anni successivi.

I quaderni scolastici

Alcuni dei temi che costituivano i nuclei della propaganda per la conquista giunsero velocemente e in maniera quasi spontanea a permeare la materialità della vita scolastica, ad esempio inondando le copertine dei quaderni. Può quindi essere utile aprire qui una parentesi su questo media specifico del mondo scolastico: il quaderno con la copertina illustrata. Esso ricopriva un ruolo particolarmente importante poiché era continuamente sotto gli occhi degli studenti ma passava regolarmente sotto lo sguardo di docenti e genitori; era comparso fin dall'ultimo decennio dell'Ottocento, si diffuse in maniera ampia già del secondo decennio del Novecento ed esplose nelle tirature in epoca fascista.

In questi anni proliferarono le serie dedicate dapprima alla conquista e poi alla costruzione dell'impero, dove il razzismo, l'etnocentrismo, il bellicismo, l'idea della crociata civilizzatrice ed evangelizzatrice si mescolavano producendo centinaia di varianti.

La serie *Abissinia* ad esempio (riprodotta su un pannello) tematizza la «barbarie» etiopica che precedette l'invasione italiana (e funzionò quindi come giustificazione dell'invasione). Nelle serie disegnate dedicate ad esaltare l'epopea dell'esercito e delle camicie nere (*Seconda Divisione 28*

ottobre, Vittorie, Terra abissina, L'Italia nelle colonie, ecc.), si avvicendarono molte firme importanti o che sarebbero divenute tali, come Gino Boccasile; qui i soggetti sono i combattenti di parte fascista, italiani e africani, ripresi quasi sempre in azione, vincenti o martiri; oppure i combattenti ascari e dubat - gli africani buoni perché agli ordini degli italiani. I nemici quasi sempre comparivano come selvaggi e barbari crudeli destinati a soccombere, oppure come africani del popolo, entusiasti dell'arrivo degli italiani che “spezzano le catene” e “portano la civiltà”. Oppure ancora come notabili che comprendono la superiorità militare e “culturale degli italiani e quindi fanno atto di sottomissione.

Un giudizio diretto carico di disprezzo sulla popolazione africana – pure se mediato dalla risata e dallo scherzo volgare - emerge evidente nelle copertine illustrate con vignette e fumetti. Ad esempio la penna di Roberto Sgrilli⁸⁹ ne firmò alcune particolarmente dure, a partire dalla serie *A.O.* In uno viene tematizzata la presunta codardia del nemico riproducendo in copertina il disegno di due donne etiopiche e dei 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 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»⁹⁰.

Infine gettiamo uno sguardo alla serie fotografica *Visioni africane* dove 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. In questi quaderni fotografici del 1935-36 l'immagine della guerra guerreggiata è praticamente assente, mentre è evocata attraverso il riferimento alla mobilitazione fascista e suggerita dalle foto dei fortini e delle postazioni militari presidiate. Soggetti classici della messa in scena patriottica, aggiornati al nuovo terreno di conquista, sono le bandiere issate e le celebrazioni pubbliche dei caduti eroicamente o delle prese di possesso dei territori svoltosi in territorio africano (cui partecipano anche i reali). Una sola foto richiama la polemica con le altre nazioni europee: mostra un fucile belga utilizzato dalle truppe etiopiche, allusione agli Stati europei che sostengono i nemici dell'Italia fascista. Infine, anche qui rideclinando una lunga tradizione iconografica, sono riprodotte due immagini di sottomissioni di notabili etiopici.

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. Si conferma quindi in questa scelta la tendenza già descritta da Nicola Labanca e Angelo Del Boca analizzando il corpus di immagini prodotte dall'Istituto Luce: «destinate a fornire dell'Italia in Africa una visione ora serena e di grande operosità, ora marziale ed eroica»⁹¹.

Dopo la conquista dell'Etiopia fu proclamato l'impero, cioè la riedizione della potenza dell'antica Roma nei territori delle nuove colonie. Questa idea di superiorità politica dell'Italia sulle orme degli antichi romani e per effetto di guerre espansioniste divenne anche un elemento simbolico della politica scolastica seguita dal ministro dell'educazione nazionale Bottai. La nuova parola d'ordine era “Portare la scuola sul piano dell'impero”, cioè diffondere tra insegnanti e allievi l'orgoglio della superiorità e del prestigio di potenza che si asseriva raggiunto dall'Italia fascista. Negli anni successivi quindi, ormai senza più interruzioni per quanto riguarda la partecipazione militare a qualche conflitto (Spagna, Albania, II Guerra mondiale), la scuola italiana cercò di diventare la scuola di una nazione imperiale, dominatrice, militare.

V. Cossio, «Corriere dei piccoli», 7 luglio 1935.

Pagina di «Adua», a.s. 1936-37, quaderno di M. G. Bianchini, pluriclasse di Apecchio (AR).

Enzo Fusco, in L.F. De Magistris, G.C. Pico, *L'impero d'Italia*, 1939, p. 78.

Le nostre scolare per i combattenti dell'A.O., «I diritti della scuola», 29 febbraio 1936.

Quarta classe, «I diritti della scuola», 30 ottobre 1935.

La battaglia dell'Endertà, album da disegno, 2a classe, Palazzo San Gervasio (PZ), arch. Indire, Firenze, la92d, [1936]

89 Vedi anche Gibelli, *Il popolo bambino*, cit. pp. 292-293.

90 Tipografia Masco, s.d. [1935-1940 ca.], imm. internet.

91 Angelo Del Boca, Nicola Labanca, *L'impero africano...*, cit., A. Del Boca, *Introduzione*, p. 12.

15. CRESCERE SOLDATI: LA SIMBOLOGIA

Durante gli anni Trenta alcuni elementi simbolici si diffusero talmente da risultare paradigmatici dell'autorappresentazione della gioventù fascista. Tutto l'orizzonte simbolico maschile si sviluppava nell'ambito militare, tra divise, armi, posture marziali. L'identità di soldato era il fine cui dovevano tendere nella crescita i giovani italiani e una serie di immagini ricorrenti si incaricavano di ricordarlo ossessivamente. Lo sforzo del fascismo, moderno e reazionario allo stesso tempo, consisteva nel segnare un percorso obbligato di crescita, presentato come naturale e affascinante, cui indirizzare tutti i giovani.

Ad esempio la proiezione dei balilla in divisa nei futuri soldati, esemplificata qui in un disegno di Mario Pompei incluso nel libro unico per la Seconda classe, dai tratti tenebrosi e inquietanti ai nostri sguardi ormai lontani nel tempo ma probabilmente all'epoca percepiti in modo meno angosciante⁹². Una tra le mille varianti del soggetto la ritroviamo in un'illustrazione firmata da Carlo Cossio per "il 420" e destinata ad incoronare la pubblicità di un libro sullo *Sviluppo dell'italiano nuovo per opera del fascismo*⁹³; qui i giochi e le colonie che caratterizzano la vita del bambino fino a 8 anni vengono sostituite dall'educazione fisica fino a 14 per poi incontrare la preparazione militare e il moschetto che non verrà mai più abbandonato per tutta l'esistenza.

La formula del militare ombra del bambino può anche essere capovolta, come in un disegno suggerito per un uso didattico nella temperie della conquista dell'Etiopia dalla rivista scolastica "I diritti della scuola": L'immagine *Dietro a ogni soldato c'è un balilla* sarebbe da "riprodurre alla lavagna come spunto di conversazioni e di temi", e sottintende sia l'impegno nel fronte interno del balilla come "servizio" di guerra dell'infanzia, sia la prospettiva di sviluppo del bambino in un soldato per le conquiste future.

L'accostamento delle silhouette dei bambini e ragazzi inquadrati nelle organizzazioni giovanili fino all'età adulta è un'altra formula comunissima che mostra la volontà totalizzante del regime di accogliere nel suo seno gli infanti e di accompagnarli con un'educazione fisica e morale che li dovrebbe condurre ad occupare il loro ruolo nella società organica e militare del futuro. Ad ognuno la sua divisa, ad ognuno la sua palestra di crescita fascista e il suo cimento in una crescita che veniva sempre più presentata come un totalizzante "campo di addestramento reclute". Qui ne vengono riprodotte due versioni, una disegnata da Pio Pullini per il Libro di Stato della seconda classe del 1932⁹⁴ e l'altra fotografica tratta dal manuale del capo-centuria del 1937⁹⁵. Una variante significativa di questa giustapposizione di soldati in formazione è quella che allude alla prolificità delle famiglie con i figli tutti inquadrati nelle associazioni premilitari del regime e fotografati in divisa a formare una scala dal più piccolo all'adulto; qui il percorso di crescita e addestramento si fonde all'ostentazione della forza del numero, fatta propria da famiglie particolarmente ligie alle richieste del duce che fin dal 1927 aveva caldeggiato un alto numero di figli⁹⁶.

Infine, al termine di questa carrellata di simbologie infantili machiste e guerriere, ecco un'altra immagine ossessivamente ricorrente, il plotone dei balilla in marcia con il moschetto. Qui se ne riproducono due versioni, una scolastica tratta dalla pagella del 1937⁹⁷, l'altra colta nell'ambito dello

92 O. Quercia Tanzarella, *Il libro della seconda classe: Letture*, la libreria dello Stato, 1932, illustrazione di Mario Pompei.

93 «il 420», 25 marzo 1928, ill. di Carlo Cossio.

94 D. Belardinelli Bucciarelli, *Il libro della seconda classe*, la libreria dello Stato, 1930, illustrazione di Pio Pullini.

95 Onb, *Il capo centuria*, Roma, Pizzi & Pizio, 1937.

96 Le immagini riprodotte sono tratte da «il 420», 6 marzo 1927 e 26 febbraio 1928.

97 Pagella anno XV (1937).

svago e della cura del corpo infantile: la pubblicità dell'Ovomaltina pubblicata nel 1936 sul "Corriere dei piccoli"⁹⁸. Pur essendo riferite allo stesso soggetto, lo stile dei disegni differisce in modo abbastanza netto; nell'immagine della pagella vi è un'accentuazione del tratto machista sottolineato dal petto nudo, ricorrente all'epoca in molte manifestazioni pubbliche del duce che vennero sapientemente fotografate e pubblicizzate, come le trebbiature del grano. Nell'immagine dell'integratore alimentare compare invece un disegno che ricorda il fumetto, più in consonanza con lo stile della rivista e con i suoi ipotetici lettori.

Ovomaltina, «Corriere dei piccoli», 27 settembre 1936.

Immagini tratte da «il 420», 6 marzo 1927, 26 febbraio 1928.

Dina Belardinelli Bucciarelli, *Il libro della seconda classe*, la libreria dello Stato, 1930, illustrazioni Pio Pullini.

O. Quercia Tanzarella, *Il libro della seconda classe: Letture*, la libreria dello Stato, 1932, ill. M. Pompei.

«I diritti della scuola», 20 ottobre 1935.

Pagella anno XV (1937).

«il 420», 25 marzo 1928.

Onb, *Il capo centuria*, Roma, Pizzi & Pizio, 1937.

16. LA PROTEZIONE ANTIAEREA

La politica aggressiva del fascismo non era priva di prezzi da pagare perché implicava l'inevitabile timore delle ritorsioni e quindi la necessità di prepararsi ad ogni evenienza nel caso di attacchi aerei portati in territorio italiano. In quest'epoca sempre più immersa nella realtà della guerra totale, tale problema della difesa dagli attacchi nemici non poteva rimanere limitato agli ambienti dell'esercito, ma doveva toccare la società civile, parte di quel fronte interno sempre più vulnerabile con l'evoluzione dei sistemi d'armamento e sempre più presente nel mirino dei piani di guerra di ogni nazione. Il fascismo quindi, mentre si accingeva ad intraprendere una politica espansionista che lo porterà in guerra quasi senza interruzioni fino alla Seconda guerra mondiale, non poté non impegnarsi in un parallelo percorso di preparazione del fronte interno all'eventualità di una guerra difensiva.

Dal 1934 come si è scritto arrivarono alle scuole le prime maschere antigas demandando ai professori di scienze la trasmissione agli studenti delle istruzioni per l'uso.

L'uso dei gas come arma offensiva era stato proibito da convenzioni internazionali firmate dallo stesso Mussolini a metà degli anni venti. Si trattava di patti sorti dopo che l'arma chimica aveva fatto irruzione sul terreno di guerra in maniera deflagrante durante il primo conflitto mondiale. Non si trattava neanche solamente dell'efficacia bellica ma soprattutto l'arma chimica aveva suscitato nell'opinione pubblica un terrore e una diffusa angoscia che i governi erano stati indotti a regolarne l'uso consentendolo solamente come ritorsione quando un nemico l'avesse usato per primo.

Ovviamente questa convenzione non esautorava gli stati maggiori dalla preparazione di armi chimiche e dalla predisposizione delle difese, ma l'idea che chi le avesse usate si sarebbe posto fuori dall'alveo delle Nazioni civili era forte e diffusa.

L'Italia fascista però non si attenne ai patti sottoscritti. Dopo una lunga diatriba storiografica in cui i vertici dell'esercito avevano sempre negato, nel 1998 finalmente gli stessi storici del ministero della difesa hanno ammesso che durante la guerra di conquista dell'Etiopia e durante le precedenti campagne di "riconquista" della Libia l'esercito fascista fece uso di gas di diverso tipo⁹⁹. L'uso in Africa rispondeva evidentemente a due presupposti: l'impossibilità dell'esercito colpito di reagire con ritorsioni legittime dello stesso tipo di armi, e un certo disprezzo razzista verso i bersagli

⁹⁸ Pubblicità *Ovomaltina*, «Corriere dei piccoli», 27 settembre 1936.

⁹⁹ Per la storia di questa battaglia di verità lunga oltre sessant'anni vedi il libro riassuntivo di uno dei suoi cocciuti e positivi protagonisti, Angelo Del Boca, *I gas di Mussolini. Il fascismo e la guerra d'Etiopia*, Editori Riuniti, Roma 1996.

africani di queste armi che costituiva lo sfondo ideologico delle conquiste coloniali.

Nell'ambito di questo percorso sull'educazione alla guerra non possiamo non notare come fin dal 1934 l'idea di un uso dell'arma chimica fosse divenuta plausibile a partire dalla scuola per arrivare ai giornalini come "il Corriere dei piccoli". Il personaggio di Dado, disegnato da Antonio Rubino, mette la maschera mentre compie un'impresa proprio nell'estate del 1934, dopo che in primavera le prime confezioni sono arrivate nelle scuole. Tutto l'immaginario di guerra cambia velocemente e si immerge nell'entusiasmo bellicista dell'invasione dell'Etiopia. Nulla sarà più come prima, neanche la percezione della sicurezza.

Dalla primavera del 1935, mentre le truppe partivano per l'Africa, furono prescritte le prime esercitazioni antiaeree nelle scuole ed iniziarono ad essere distribuiti dapprima opuscoli e successivamente manifesti murali che fornivano indicazioni sul comportamento da tenere durante gli allarmi.

Le esercitazioni miravano a far razionalizzare il comportamento delle classi e degli insegnanti in caso di bombardamenti. Le indicazioni che venivano dalle circolari e poi dagli opuscoli consigliati dal ministero alle scuole prescrivevano sfollamenti ordinati, indicazioni su come ovviare a eventuali incendi, istruzioni su come indossare le maschere antigas e consigli su come affrontare la presenza di gas se non in possesso della maschera. Accanto a queste indicazioni per le classi, dal 1937 cominciarono le ricerche e i lavori per l'approntamento dei rifugi nei pressi delle scuole. I manifesti murali che arrivarono nelle scuole cercavano di istruire i bambini e i ragazzi non solamente sulle problematiche che si potevano manifestare a scuola, ma anche su quelle che potevano intervenire in famiglia, confermando che la scuola aveva anche il ruolo di catena di trasmissione di un immaginario e di una serie di nozioni e principi che il regime voleva fare giungere a casa. Questa dimensione degli scolari come tramite tra l'istituzione e le famiglie era sempre stata presente e incisiva, ma con il regime veniva forzata oltre i temi tradizionali, fino a tentare di rendere lo scolaro e la sua famiglia un tutt'uno cui rivolgersi nelle attività di forte mobilitazione ideologica.

In questi anni l'immagine di bambini e bambine che indossano la maschera antigas diviene consueta. Riprodotta negli opuscoli per la protezione antiaerea, nei disegni¹⁰⁰, nelle copertine dei quaderni¹⁰¹, nelle istruzioni per i primi interventi in caso di incursione aerea, anche nelle lezioni che si andavano riproducendo nelle scuole e che spesso venivano fotografate per l'uso pubblico. Nel pannello ad esempio è riprodotta una fotografia databile nella seconda metà degli anni Trenta, conservata nell'archivio fotografico dell'Indire, in cui viene rappresentata in funzione di propaganda un'esercitazione di protezione antiaerea. Qui tutti i protagonisti indossano la maschera, i maschi sono in divisa da balilla e sorreggono il corpo dei feriti, le femmine sono vestite da crocerossine e fingono di usare dei medicinali¹⁰².

Nei libretti di istruzioni in caso di incursione aerea nemico si possono trovare immagini che dovettero suscitare sentimenti contraddittori. E' il caso del volumetto di Bronzuoli nell'edizione del 1939, di cui viene esposta la copertina¹⁰³. All'interno per mostrare l'effetto catastrofico dei bombardamenti aerei e per spingere docenti e studenti ad apprendere le principali misure precauzionali vengono usate le foto delle recenti incursioni in Cina e in Spagna. Ovviamente in Spagna è "l'aviazione legionaria" fascista la responsabile della distruzione e della morte. Le foto si susseguono didascalizzate: "Capannoni e depositi distrutti dall'aviazione legionaria"; "E' passata l'aviazione; e vari capannoni del porto di Barcellona hanno finito di esistere"; "Bombardamento da alta quota dei ponti di Tortosa sull'Ebro. Ma qualche casa è anch'essa distrutta e varie persone

100Disegno di S. Orsi, scuola elementare Cadorna (Fi), archivio Indire, Fi, d37a.

101Quaderno di Paola G., anni quaranta, archivio Indire, Fi, y139.

102Foto di esercitazione scolastica di soccorso, archivio fotografico dell'Indire, Firenze.

103A. Bronzuoli, *Vademecum di protezione antiaerea*, Napoli, Rispoli, 1939.

pagano il loro sanguinoso tributo...”; “Il bombardamento da alta quota di un ponte coinvolge inevitabilmente anche la città, adiacente all'obbiettivo militare, producendo rovine e perdite...”; “Nel bombardamento da alta quota di un porto viene gravemente offesa anche la città adiacente”; “Effetti di bombardamento sopra i capannoni del porto di Barcellona”... La potenza delle proprie armi diviene monito a proteggersi da quelle nemiche. L'esaltazione fascista dell'espansionismo e lo sguardo dall'alto celebrato nelle missioni aeree su Addis Abeba e su Barcellona mostrava il suo lato nascosto nell'inquietudine del fronte interno: per la prima volta ci si immaginava nella parte dei bersagli. Per la prima volta nelle scuole era possibile percepire il rovescio della medaglia della politica di potenza praticata dal fascismo, anche se pochi capivano fino in fondo la portata di ciò che stava accadendo.

Disegno di Antonio Rubino, «Corriere dei piccoli», 26 agosto 1934.
 «Piccola italiana con la maschera a facciale trasparente», F. Pancrazio, *Lezioni di protezione antiaerea*, Capriotti, 1937.
 A. Bronzuoli, *Vademecum di protezione antiaerea*, Napoli, Rispoli, 1939.
 Quaderno di Paola G., anni quaranta (arch. Indire, Fi, y139).
 Disegno di S. Orsi, scuola elementare Cadorna (Fi) (arch. Indire, Fi, d37a)
IncurSIONE aerea nemica, manifesto, Museo dell'Industria e del Lavoro, Brescia.
Foto di esercitazione scolastica di soccorso, archivio fotografico dell'Indire, Firenze.

17. I LIBRI DI GUERRA

Con l'approssimarsi del secondo conflitto mondiale la militarizzazione dei nuovi libri di testo e dell'immaginario scolastico crebbe a livelli ancora più totalizzanti. Tutte le materie furono permeate da uno spirito bellico, ogni apprendimento alludeva alla marcia, alle armi, alle gerarchie della caserma. Nessuna disciplina rimase immune da questa immersione; ogni insegnamento doveva passare attraverso la valorizzazione della dimensione marziale dell'esistenza come supremo invero dell'uomo.

Sfogliando i libri prodotti tra il 1938 e il 1941 per la scuola elementare si incontrano continuamente esempi emblematici di questa immersione totalizzante nel militarismo. Nel volume di Carmelo Cottone per la quinta classe ad esempio colpisce l'illustrazione intitolata *Un po' di meccanica* destinata ad alleggerire agli scolari una materia come la fisica, in cui un plotone militare in marcia ostenta l'atteggiamento marziale e il passo dell'oca mentre la didascalia recita: “il passo romano di parata è un esempio di moto uniforme”¹⁰⁴. Nel libro di quarta di Armando Armando si celebra la forza militare come complemento dell'ordine turbato dai nemici, compaiono problemi geometrici sul calibro dei cannoni e dei proiettili mentre le abilità grammaticali si esercitano su brani che presentano le diverse navi della marina da guerra. Nello stesso volume Mario Mazza compila la sezione di scienze e a tratti abbandona del tutto l'esposizione contenutistica sul corpo umano per abbandonarsi ad una propaganda della necessità di tenere in forma il proprio corpo per offrirlo - come “soldati arditi e generosi” - alla patria:

La bella forma del nostro corpo è data dunque dai muscoli ed un atleta si distingue dalla forte muscolatura. Il corpo del poltrone invece è floscio, molle, brutto a vedersi con quelle spalle curve, quel petto incavato, la pelle giallastra. Tu come diventerai, poiché conosci che dipende soltanto da te accrescere i tuoi muscoli e irrobustire le tue ossa?

L'Italia ha bisogno di soldati arditi e generosi e soltanto i forti sanno essere coraggiosi. Perché sei balilla? Perché la Gioventù Italiana del Littorio cura tanto la ginnastica, i giochi, gli esercizi dei ragazzi italiani? Perché è necessario che i giovani si esercitino marciando lungo le nostre belle strade e arrampicandosi sui monti? Perché all'estate i Balilla e le Piccole Italiane lasciano la città, corrono alle colonie marine e montane, ai campeggi? Quando i fanciulli partono per questa attività estiva sono per lo più palliducci, ma quando ritornano...?

¹⁰⁴*Un po' di meccanica*, C. Cottone, *Il libro della quinta classe elementare: aritmetica, geografia, scienze*, la libreria dello Stato, 1941, p. 243.

Quali giochi preferisci? Come ti eserciterai per irrobustire i tuoi muscoli? Quali esercizi di volontà vorrai fare per non lasciarti vincere dalla poltroneria e dalla gola?

Ricordati che le mollezze, l'ozio, i vizi rendono brutti l'anima e il corpo, ci indeboliscono, ci rendono indegni di appartenere alla prima razza imperiale del mondo, quella dei figli di Roma e che queste idee non basta tenerle per sé, bisogna insegnarle a tutti i compagni¹⁰⁵.

Anche i più piccoli sono tenuti a crescere con uno spirito bellicoso e la crescita dei primi dentini a dieci mesi diviene occasione, in una poesiola di Alfredo Petrucci nel libro di terza, per suggerire una metafora quasi selvatica: zanne da affondare nel cibo e spade da mostrare ai nemici. Insomma, una filosofia della vita completamente immersa nella lotta per l'esistenza contro i nemici che sono sempre in agguato minacciosi:

Primi denti

Dieci mesi: quattro detti
fermi nitidi lucenti;
quattro punte da cacciare
già nel pan che mamma affetta;
quattro spade da mostrare
al nemico che ti aspetta.
Quanto basta, figlio mio,
per campar, piacendo a Dio¹⁰⁶.

Oltre ai libri questa tensione alla dimensione militare dell'esistenza riemergeva continuamente nelle pratiche didattiche, sia quelle quotidiane e anonime, sia quelle ostentate e teatrali come quella conservata nella foto di gruppo delle allieve della scuola elementare Duca d'Aosta di Trieste che sono messe in una posa di gruppo nel cortile della scuola vestite da aviatrici con un modellino d'aereo in mano. Il rimando alla potenza della tecnologia aerea italiana celebrata tante volte nelle trasvolate degli anni Venti e Trenta qui si fonde con la propaganda della guerra aerea offensiva e si incorpora nella microfisica della vita scolastica di queste bambine¹⁰⁷.

La stigmatizzazione degli africani e degli ebrei rientrava in questo schema, ormai irrigidito in categorie "razziali".

Gli africani che erano stati dapprima i nemici selvaggi da sconfiggere nella guerra per conquistare l'Etiopia, erano divenuti i "sudditi inferiori" con i quali non bisognava fraternizzare per mantenere il prestigio della "razza bianca" superiore. Questa stretta separatista non si applicava solamente nei territori dell'impero (dando vita ad una società separata sulla base del principio di "razza"), ma arrivava a condizionare anche la vita scolastica nella penisola. Emblematica in questo senso è la circolare inviata dal ministro Bottai alle scuole il 26 aprile 1937 in riferimento alla corrispondenza scolastica degli alunni italiani con indigeni dell'Africa orientale, che raccomandava 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"¹⁰⁸.

Gli ebrei invece sulla base dei provvedimenti «razziali» del 1938 erano velocemente diventati i

105A. Armando, M. Mazza, *Il libro della quarta classe elementare: aritmetica, geografia, scienze*, la libreria dello Stato, 1941 (scienze: Mazza p. 336, incrociatori: Armando p. 75-76, problemi: p. 98; la forza, p. 166).

106*Primi denti*, in A. Petrucci, *L'aratro e la spada: letture per la terza classe delle scuole rurali*, la libreria dello Stato, 1940.

107*Le alunne di una classe della scuola Duca d'Aosta di Trieste in tenuta da aviatrici*, Archivio fotografico dell'Indire, Firenze.

108Circolare 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.

nemici interni per eccellenza. La scuola fu il primo settore della vita pubblica in cui l'offensiva razzista del regime colpì. Nell'estate del 1938 dopo una lunga campagna propagandistica che aveva dipinto le persone di religione o tradizione ebraica come appartenenti ad una razza pericolosa, nemica dell'Italia e del fascismo, il ministro dell'Educazione nazionale Bottai applico con durezza una serie di misure amministrative e poi di legge che dapprima censirono, quindi espulsero dalle scuole gli studenti, i docenti e il personale ausiliario ebrei. L'anno scolastico 1938-39 iniziò senza la presenza di coloro che erano stati dipinti come nemici per “razza” e ostili alla nazione. In seguito anche i libri di testo, le carte geografiche, perfino i nomi delle scuole furono a più riprese “bonificati” dalla presenza di autori o personaggi ebrei.

La “razza” quindi entrava nei curricoli scolastici declinata spessissimo insieme ai principi del bellicismo. Ad esempio nel 1938 nelle scuole Gaspardis di Trieste, nelle indicazioni per il “concetto ideale” cui uniformare la pratica didattica dell'anno in tutte le classi, emerge il tema “Scuola guerriera. Italia dura, Italia volitiva, Italia guerriera”. L'indicazione prosegue raccomandando di integrare l'educazione guerriera con lo sviluppo della coscienza “razziale”, pur con un leggero imbarazzo espresso nella frase finale: “fattore importante per la formazione del carattere sarà la consapevolezza della necessità della difesa della razza. Anche questo insegnamento troverà degno posto nel quaderno delle lezioni unitarie con elaborati e illustrazioni che affermeranno la superiorità della nostra razza ariana, pur senza offendere nessuno”¹⁰⁹.

La logica del “nemico” trovava nell'individuazione del “nemico per razza” il suo punto più estremo. Infatti se l'identificazione del nemico di guerra poteva catalizzare l'odio e l'ostilità più profondi, è pur vero che colui che era stato nemico poteva sempre cessare di esserlo nel futuro, per le vicende della diplomazia e della politica degli stati. Invece il nemico “razziale” assumeva all'interno del proprio stesso essere corporeo la qualità che ne veniva facendo un soggetto pericoloso, e dal suo stesso corpo non avrebbe mai potuto abiurare. Il nemico “di razza” quindi rappresentava l'essenza più estrema dell'ostilità, oltre la logica delle nazioni e degli Stati.

Un po' di meccanica, C. Cottone, *Il libro della quinta classe elementare: aritmetica, geografia, scienze*, la libreria dello Stato, 1941, p. 243.

Primi denti, in A. Petrucci, *L'aratro e la spada: letture per la terza classe delle scuole rurali*, la libreria dello Stato, 1940.

A. Armando, M. Mazza, *Il libro della quarta classe elementare: aritmetica, geografia, scienze*, la libreria dello Stato, 1941 (scienze: Mazza p. 336, incrociatori: Armando p. 75-76, problemi: p. 98; la forza, p. 166).

Scuola Gaspardis, Trieste, 1938: *Concetto ideale: scuola guerriera*, Archivio di Stato di Trieste, fondo scuola Gaspardis, b. 27.

Le alunne di una classe della scuola Duca d'Aosta di Trieste in tenuta da aviatrici, Archivio fotografico dell'Indire, Firenze.

18. ARRIVA LA GUERRA VERA

Il 10 giugno 1940 l'Italia entrò in guerra al fianco del nazismo. Nei primi mesi di belligeranza arrivarono parziali successi che furono accompagnati nelle scuole da una sempre più potente mobilitazione. Ne vediamo traccia ad esempio nei giornalini di regime come “Il Balilla” che mostra quanto “ogni bimbo è rattristato / di non essere soldato”, nelle nuove pagelle o nei “diari di Stato” per le scuole medie che riportano impresso il motto “vincere” che dovrebbe guidare ogni comportamento di militari e di civili¹¹⁰.

Lentamente però si fecero strada diversi pensieri. Dapprima si fece chiara la coscienza che non si sarebbe trattato di una guerra breve, bensì di un conflitto che avrebbe coinvolto per tempi lunghi tutte le dimensioni della vita nazionale. Quindi cominciarono ad arrivare le sconfitte che

¹⁰⁹Scuola Gaspardis, Trieste, 1938: *Concetto ideale: scuola guerriera*, Archivio di Stato di Trieste, fondo scuola Gaspardis, b. 27.

¹¹⁰«Il balilla», 8 settembre 1940. Pagella anno XX (1942) con il motto «vincere». *Vincere, Diario scolastico di Stato per l'ordine medio*, 1942, in Luigi Marrella, *I diari della gioventù italianissima*, Manduria, Barbieri, 2006.

demolivano la fiducia in un percorso trionfale: prima l'Africa, poi la Grecia, quindi la campagna di Russia. Infine, già dal 1942, cominciarono ad arrivare anche i primi bombardamenti alleati sulle città della penisola, mostrando che il fronte interno in realtà non era più tale essendosi trasformato in "prima linea" e che la guerra aveva assunto proporzioni nuove e totali.

A partire dal 1941, man mano che divenne evidente che – contrariamente alle attese - non si sarebbe trattato di una guerra risolta in un breve periodo, le dirigenze del Ministero intensificarono la produzione di circolari che invitavano ad organizzare ed articolare la mobilitazione scolastica sul medio periodo, sollecitando numerose tipologie di iniziative per “portare il proprio contributo alla resistenza della Nazione in armi”¹¹¹. Lo scopo del Ministero ora non era più quello di accompagnare a livello ideologico un'offensiva rapida di conquista, ma di indurre le scuole – insegnanti e scolari – a sostenere lo sforzo bellico che si andava allungando, contribuendo con le proprie iniziative ma soprattutto mantenendo saldo il sostegno morale ai combattenti.

La circolare n. 34 del 14 ottobre 1941¹¹² - una delle più articolate che aprì il secondo anno scolastico di guerra e una nuova stagione del fronte interno – invitava le scuole ad impegnarsi sul piano economico per sostenere lo sforzo bellico.

Le attività erano prescritte erano parzialmente inedite, ma affondavano le loro radici nell'ormai ampia esperienza maturata durante la Grande guerra e la conquista dell'Etiopia.

La richiesta di lottare contro gli sprechi e di raccogliere i rifiuti per riutilizzarli era indirizzata sia ai maschi che alle femmine, mentre con una decisa connotazione di genere erano le attività degli orti di guerra (richiesta ai maschi), le “esercitazioni di lavoro femminile dirette a scopi assistenziali” e della “Giornata del fiocco di lana” (per le femmine). Agli insegnanti veniva richiesta “l'illustrazione dell'ora presente”, cioè dei “moventi ideali e politici e degli aspetti economici” della guerra (definita - in altra circolare - “di liberazione”) nonché degli aspetti più prettamente militari che coinvolgevano i combattenti nei diversi settori del conflitto. Chiara ed esplicita inoltre era la consapevolezza che operando in questo modo la propaganda svolta dagli insegnanti a scuola avrebbe dovuto “giungere anche alle famiglie degli alunni attraverso i contatti tra scuola e famiglia”, in un'idea di retroazione dell'educazione scolastica che era sempre stata presente nelle gerarchie dei ministri dell'educazione e dei pedagogisti, ma che in questo contesto diveniva ancor più evidente e diretta.

Nell'iniziativa degli orti di guerra venivano a confluire varie esperienze del passato che avevano coinvolto la scuola italiana. Già alla fine dell'Ottocento era stata introdotta nella scuola elementare l'attività di coltivazione dei campi scolastici, al fine di sollecitare un impegno nel lavoro agricolo dei ceti popolari; l'iniziativa dovuta ad un governo conservatore mirava soprattutto a contrapporre una scuola dalle scarse ambizioni di ascesa sociale alle aperture positiviste verso un sapere considerato pericoloso. Negli anni Venti l'invito a produrre campi coltivati nei pressi delle scuole fu riproposto dal fascismo nell'ambito della cosiddetta “battaglia del grano”, cioè il tentativo di rendere la produzione nazionale di grano sufficiente in modo da eliminare le importazioni, considerate come dipendenza dalle altre nazioni. La nuova introduzione della coltivazione nel contesto della Seconda guerra mondiale rispondeva ad una duplice esigenza: da una parte si interveniva a costo zero sulla produzione di ortaggi che dovevano venire consegnati all'ammasso, anche se l'entità delle produzioni scolastiche rimaneva trascurabile nell'economia generale; il vero motivo dell'iniziativa era invece il coinvolgimento nel sostegno attivo di parte delle scolaresche – maschili- alla guerra in atto. Come con le altre iniziative, il sostegno ai combattenti diventava azione concreta, fatica, tangibile sacrificio dei ragazzi che dovevano sentirsi parte di un organismo

¹¹¹Circolare n. 33 dell'11 ottobre 1941, *Stile della scuola*, cit. da Vittorio Del Nero, *La scuola elementare nell'Italia fascista. Dalle circolari ministeriali 1922-1943*, Roma, Armando, 1988, p. 171.

¹¹²Circolare n. 34 del 14 ottobre 1941, *Azione della scuola nell'ora presente. Esercitazioni femminili dirette a scopi assistenziali ed altre attività*, cit. da V. Del Nero, *La scuola elementare nell'Italia fascista*, cit. p. 171.

nazionale tutto votato alla vittoria¹¹³. Ed è proprio questa esigenza di coinvolgere i bambini nella mobilitazione del fronte interno che emerge come tema del racconto incluso nelle *Lecture per la quinta classe dei centri urbani* di Piero Bargellini, pubblicato nel 1942. Qui un gruppo di ragazzi cittadini si vede sottratta la zona di gioco tradizionale dall'iniziativa dell'Opera nazionale dopolavoro che costruisce un orto di guerra. I ragazzi però sono irritati non tanto dalla sottrazione del loro territorio, quanto dalla sfiducia che mostrano i volontari dopolavoristi cingendo con filo spinato la nuova zona coltivata. Così decidono di scrivere al podestà: “non è vero che noi siamo i nemici degli orti di guerra. Se volete ne diventeremo i guardiani fedeli. Ma toglie il filo spinato. È un'offesa che ci avete fatto e della quale soffriamo. [...] I bambini fanno di dover rispettare gli orti di guerra più di ogni altro giardino” A questo punto i volontari tolgono la recinzione e i ragazzi possono condividere lo sforzo dei volontari per organizzare la resistenza del fronte interno¹¹⁴.

La raccolta dei rottami aveva avuto il momento di massima affermazione durante la guerra di conquista dell'Etiopia. Fu infatti nel contesto delle sanzioni che la raccolta dei metalli (dall'oro delle fedi al ferro per i cannoni) conobbe il suo massimo sviluppo. Quindi la pratica era già roduta e fu avviata come “lotta agli sprechi” e strutturalmente organizzata affinché i ragazzi portassero nelle famiglie l'esigenza di “ridurre al massimo i consumi” e di consegnare gli oggetti rimasti inutilizzati a casa in modo da contribuire “alla lotta intrapresa per fronteggiare le esigenze delle varie produzioni nazionali”¹¹⁵. Le nuove esigenze della guerra presente chiedevano soprattutto la raccolta e la consegna dello “scatolame stagnato” che veniva utilizzato per preparare le razioni di cibo per i militari.

La “Giornata del fiocco di lana” doveva invece “assicurare una sovrabbondante confezione di indumenti di lana” e si andava ad intersecare con le esercitazioni femminili, poiché le consuete attività di preparazione di “indumenti o di oggetti in favore delle opere assistenziali civili” dovevano ora essere “prevalentemente impiegate nella produzione di indumenti per i militari”, in particolare di “indumenti da montagna e di indumenti coloniali”. I materiali per queste preparazioni venivano in gran parte dalle raccolte di lana fatte dalle allieve stesse che dapprima venivano consegnate ai centri di raccolta, quindi venivano restituite per questi lavori in misura del 50%¹¹⁶.

Tutte queste attività furono prescritte non solamente come circolari. Con un'attenzione totalitaria il regime promosse queste pratiche del 'fronte interno scolastico' attraverso radio, giornali e cinema, in modo da diffondere l'impressione che tali pratiche fossero diffuse e praticate con entusiasmo in ogni scuola e in ogni famiglia. Nel pannello vediamo alcune foto tratte dalla “Domenica del Corriere” del 21 febbraio 1943 in cui sono ritratte bambine che stanno lavorando gomitolini di lana per confezionare indumenti per i combattenti, scolari impegnati ad accudire i loro piccoli orti di guerra, maestre intente a mostrare sulla carta geografica i fronti di guerra e a spiegare “ai bimbi il significato della lotta che sostengono al fronte i loro papà”¹¹⁷.

La connotazione di genere evidente in queste attività scolastiche di supporto alla guerra ribadiva una volta di più come il fascismo avesse ripreso interamente la divisione dei ruoli di genere presente nell'epoca liberale e l'avesse se possibile irrigidita e rafforzata ulteriormente. Due differenze importanti modificavano l'assetto precedente, anche se non lo cambiavano nella sua essenza. Da una parte la propaganda fascista integrava l'immagine cattolica della donna relegata a lavori femminili con un'immagine classica della domina romana che esprimeva una maggiore responsabilità patriottica e nazionale, anche per la responsabilità demografica che le veniva conferita per la crescita di forza della nazione. Inoltre la trasformazione della vita sociale e i processi di

¹¹³Juri Meda, *È arrivata la bufera*, cit., pp. 105-108.

¹¹⁴Piero Bargellini, *Lecture per la quinta classe dei centri urbani*, Roma, la libreria dello Stato, 1942, pp. 100-103.

¹¹⁵Circolare n. 34 del 14 ottobre 1941, cit.

¹¹⁶Vedi anche circolare 40 dell'8 novembre 1941, Azione della scuola nell'ora presente. Consegna degli indumenti per militari, del “Fiocco di lana” e dei rifiuti, cit. da V. Del Nero, *La scuola elementare nell'Italia fascista*, cit. p. 173.

¹¹⁷Foto da «La domenica del corriere», 21 febbraio 1943.

modernizzazione che avanzavano inarrestabili, nonché il coinvolgimento delle giovani nelle associazioni giovanili del regime permise più o meno volontariamente a molte ragazze di uscire dal ristretto ambito familiare e di aprirsi ad una vita sociale più ampia – pur sempre irregimentata dall'ideologia fascista.

Nel fondo del Provveditorato agli Studi di Bologna sono conservati i fascicoli in cui le scuole annotavano i propri risultati in queste raccolte che spessissimo erano finalizzate a costituire pacchi dono da inviare ai soldati oppure da portare ai feriti che erano ricoverati negli ospedali cittadini. Nel pannello è riprodotta una di queste relazioni relativa alle classi della scuola di Borgo Panigale, una località alla periferia di Bologna¹¹⁸. Guardando i generi raccolti si può entrare nella microfisica di queste azioni di mobilitazione scolastica. Ogni classe ha diligentemente raccolto e comunicato il numero di pacchetti di sigarette, pacchetti di biscotti e di dolci, denaro in contante; inoltre sono state raccolte “1 bottiglia di vino, un servizio da barba, una busta di carta da lettere. Gli educatori hanno confezionato 14 passamontagna, 2 paia di guanti, 9 sciarpe [...]”. In aggiunta vengono preparati da una scuola “32 maglie, 35 magliette, 35 pulover [sic]” ecc. Infine con i soldi raccolti vengono acquistati “82 pacchetti di sigarette”.

Una testimonianza di Mario Rigoni Stern, militare sul fronte albanese, segnalata da Juri Meda ci aiuta a porre nella giusta prospettiva la scarsa utilità concreta di questi sforzi a sostegno dei combattenti:

Un liceo di Milano, il Manzoni, ha spedito dei pacchi al nostro reggimento, indirizzando personalmente; forse hanno chiesto i nomi al deposito di Verona. Anche per me è arrivato un pacco, con una lettera di una ragazza. Mi spiega che per due ore al giorno tutte loro lavorano a maglia per noi alpini che sulle montagne dell'Albania teniamo “eroicamente alto l'onore della Patria”. Dice che vanno a cercare la lana per le famiglie del vicinato o disfano i loro oggetti personali. La cosa fa piacere, certo, perché immagini queste liceali milanesi che sferruzzano pensando a noi. Solo che gli oggetti che ci mandano hanno forme, colori e misure inverosimili: o che ci prendono per mostri, o che le professoresse e le madri non hanno loro insegnato a contare i punti. I passamontagna sono come tubi di stufa dove la testa non può passare: li usiamo per calze; i guanti non vanno bene né per le mani né per i piedi; le calze hanno piedi smisurati, così che facendo un taglio di traverso si possono cambiare in passamontagna. Gli unici oggetti indovinati sono le sciarpe, perché non ci sono misure. Ma queste ultime hanno colori sgargianti, a notare lontano un chilometro: proprio l'ideale per attirare le fucilate; così dobbiamo cercare di nasconderle tra bavero ed elmetto. Guardini ha una bella sciarpa rossa; Spagna ne ha una verde molto grande; Menini una blu; Santini ha messo sulla testa un calzettone a scacchi.¹¹⁹

Il progressivo peggioramento delle prospettive di guerra venne percepito nelle classi anche da altri elementi meno appariscenti, ma molto concreti nella vita degli scolari. Ad esempio durante il periodo bellico cambiò il rapporto con i quaderni. Mentre l'argomento non veniva affrontato alla vigilia dell'anno scolastico 1940-41, già dopo il primo anno di guerra una circolare comunicava che in relazione alle “superiori esigenze belliche” il Ministero aveva “disciplinato la produzione e il consumo della carta”. Bottai chiedeva al mondo della scuola e ai giovani - che riteneva “sarebbero stati fieri di dare il loro piccolo contributo di sacrificio” - di “ridurre il numero e la mole dei quaderni, vigilare che, prima di passare ad un nuovo quaderno, il vecchio” fosse “veramente esaurito, temperare quelle puerili ambizioni di tanti piccoli scolari a possedere un quaderno voluminoso o la carta più bella”¹²⁰. L'estate successiva, alla vigilia del terzo anno di guerra, le peggiorate condizioni spinsero le autorità ad emettere una nuova circolare per “ridurre ulteriormente il consumo di carta”: i quaderni dovevano “essere ridotti al minimo, sia come numero che come

¹¹⁸AdS-Bo, fondo Provv. agli Studi Bo, II, b. 98, fasc. *Doni delle scuole ai soldati*, a.s. 1940-41.

¹¹⁹Mario Rigoni Stern, *Quota Albania*, Torino, Einaudi, 1971, pp. 112-113, cit. da J. Meda, *È arrivata la bufera*, cit., pp. 121-122.

¹²⁰Circolare 24 del 4 agosto 1941 *Disciplina del consumo della carta*, cit. da V. Del Nero, *La scuola elementare nell'Italia fascista*, cit. pp. 169-170.

quantità di pagine”; non si doveva pretendere dagli alunni che libri e quaderni fossero “foderati con speciali carte pesanti o colorate”; gli elaborati dovevano essere “eseguiti su mezzi fogli di carta di quaderno o – in qualche caso – su mezzi fogli di carta protocollo”¹²¹. Era quindi la stessa quotidianità materiale del lavoro scolastico in classe che subiva il progressivo deteriorarsi della situazione e indicava nuove abitudini e nuovi comportamenti.

Nell'autunno 1942 il peggioramento della situazione di guerra e il rischio sempre più tangibile di venire sottoposti a bombardamenti aerei fece sì che la Gil desse disposizioni per elaborare perifericamente piani di sfollamento dei ragazzi dai 6 ai 14 anni dai centri più importanti. Il Ministero dell'Educazione nazionale emise allora la circolare 64 in cui -in maniera riservata – prospettava ai provveditori l'opportunità di ridimensionare drasticamente il servizio scolastico nel caso gli sfollamenti venissero attuati¹²². A questo punto iniziò la penosa storia degli sfollamenti e della scuola che ancora fu organizzata e attuata in tempi ridotti e con un'organizzazione mutevole e provvisoria; fa parte di questa storia la circolare riprodotta nel pannello del 12 gennaio 1943 in cui il provveditore agli studi di Bologna Varano prospetta in maniera riservata alle scuole una riorganizzazione delle classi e delle aule “in edifici distinti, prossime alle abitazioni degli alunni, tutti però ubicati nell'ambito del rione o del quartiere”, allo scopo di “evitare agli alunni lunghi tragitti e di attuare una migliore protezione contro il pericolo derivante dall'eventualità di incursioni aeree diurne”¹²³.

Così gli sfollamenti, gli allarmi e le fughe nei rifugi, i soccorsi ai feriti divennero realtà per i balilla in età scolare, mentre i giovani degli anni Trenta, divenuti adulti, conoscevano una guerra al fronte priva dei trionfalismi promessi dalla propaganda. La guerra come mito di potenza diveniva devastante realtà sui ragazzi e sulle ragazze che erano stati indotti a sognarne i trionfi.

AdS-Bo, fondo Provv. agli Studi Bo, II, b. 98, fasc. *Doni delle scuole ai soldati*, a.s. 1940-41.

M. Mazza, *Disciplina della squadra-balilla*, La scuola, 1941.

«Il balilla», 8 settembre 1940.

Pagella anno XX (1942) con il motto «vincere».

Vincere, Diario scolastico di Stato per l'ordine medio, 1942, da Marrella, *I diari della gioventù italianissima*, Barbieri, 2006.

Foto da «La domenica del corriere», 21 febbraio 1943

Circolare organizzazione scuole, AdS-Bo, fondo Provv. studi Bologna, serie II, 1943.

Foto da «La domenica del corriere», 21 febbraio 1943

19. LE BOMBE IN CLASSE

Gli ultimi tre anni di guerra furono costellati da riduzioni di calendario, sfollamenti, bombardamenti, lutti. Molti edifici scolastici furono requisiti per fare posto alle truppe, altri crollarono sotto i bombardamenti (le foto dei pannelli si riferiscono alle incursioni aeree di Torino dell'8-9 dicembre 1942 e di Cagliari del 1943).

Una relazione del Direttore della Scuola secondaria di avviamento professionale Regina Elena di Torino al Provveditore dopo il bombardamento dell'8 dicembre 1940 ci permette di immaginare con una certa concretezza come dovettero essere vissuti gli allarmi che con grande frequenza si succedettero in quegli anni.

¹²¹Circolare 35 del 14 agosto 1942, Consumo della carta nelle Scuole, cit. da V. Del Nero, *La scuola elementare nell'Italia fascista*, cit. p. 170.

¹²²Circolare 64 del 30 novembre 1942, Piano di sfollamento degli alunni, cit. da V. Del Nero, *La scuola elementare nell'Italia fascista*, cit. p. 178.

¹²³Circolare Provveditore agli Studi di Bologna alle scuole, 12 gennaio 1943, AdS-Bo, fondo Provveditorato agli studi, II.

al segnale d'allarme gli alunni sono stati colti da un po' di panico, data la località prossima alla FIAT Lingotto; in modo particolare le alunne, molte delle quali piangevano convulsamente, allarmate e preoccupate anche dalla lontananza dei propri familiari. Si sono poi calmate alle parole degli insegnanti e quando hanno capito che la difesa controaerea della città non era in azione.

Gli alunni maschi si mostrarono più eccitati ancora ed uscirono precipitosamente dalle aule dirigendosi al rifugio con poco ordine. Gli energici e persuasivi sforzi degli insegnanti riuscirono però a calmarli in breve tempo. Il pavimento del ricovero è coperto da uno strato di circa 5 cm di sabbia ed i ragazzi, con i loro movimenti incomposti, sollevarono nuvoli di polvere che rese l'aria irrespirabile¹²⁴.

Pur attenuato dalla probabile volontà del direttore di minimizzare i problemi, è evidente il caos e la difficoltà nel gestire questi momenti nelle scuole. I ragazzi e le ragazze si spaventano, entrano nel panico e non rispettano le procedure collettive, mentre le caratteristiche dei rifugi creano ulteriori problemi come in questo caso la polvere. Non è precisamente l'immagine che il regime vorrebbe dare della propria gioventù balilla, ma è l'immagine reale di una delle migliaia di scuole italiane del periodo.

Un altro documento dell'Ispettorato scolastico di Bologna del 5 agosto 1943 mostra come nel momento di maggiori bombardamenti alleati la situazione dei rifugi per le scuole della città fosse tutt'altro che soddisfacente:

Una commissione composta di tecnici del Comune e dell'U.N.P.A. Visitò le scuole cittadine nell'autunno scorso per lo studio dei lavori da compiersi.

Lavori veri e propri furono iniziati soltanto alla scuola "G. Marconi", alla scuola Nannini, alla scuola "Guidi", alla "Manzolini" e a Borgo Panigale. Allo stato attuale nessuna responsabilità può essere assunta circa la protezione delle scolaresche¹²⁵.

La conclusione dell'Ispettore Armando Cocchi è lapidaria. Alle molte carenze rilevate nei rifugi non è stato posto rimedio perché la situazione iniziale era già molto precaria e il peggioramento delle sorti della guerra non ha fatto che peggiorare le cose.

La propaganda antiaerea e la preparazione dei rifugi era iniziata fin dalla metà degli anni Trenta, sollecitata dalla politica espansionista del fascismo. I risultati però erano rimasti gravemente insufficienti e di questo la popolazione era consapevole. Come scrive Claudia Bandoli, "quando l'Italia entrò in guerra poco di quanto era stato discusso negli anni precedenti era stato quindi realizzato. Lo sforzo propagandistico invece fu notevole: corsi nelle scuole e istituti, convegni pubblici, pubblicazioni, poster, film e l'organizzazione di 'giornate della protezione antiaerea'. Il divario tra propaganda e realtà era notato dalla popolazione civile [...] L'inadeguatezza della preparazione italiana fu visibile già di fronte alle prime incursioni del 1940"¹²⁶ La situazione peggiorò notevolmente tra ottobre 1942 e agosto 1943 quando i bombardamenti alleati crebbero non solo di numero e dimensioni, ma arrivarono a colpire anche il centro Italia, con il fine di spingere l'Italia fuori dall'alleanza con la Germania nazista.

Tra il 1943 e il 1945 il fronte di guerra raggiunse gran parte della penisola. Dapprima lungo la linea Gustav, poi lungo la linea Gotica (le linee difensive approntate dall'esercito tedesco dopo lo sbarco alleato) il conflitto si fece duramente sentire dalla popolazione, segnata dai combattimenti, dagli spostamenti degli eserciti, dai bombardamenti, dalle rappresaglie, dalla guerra partigiana.

Tra i bombardamenti che colpirono le scuole, il più importante è sicuramente quello di Gorla, nel milanese, 20 ottobre 1944, poiché causò la morte di oltre 200 bambini e delle loro maestre. Si trattò

¹²⁴Direttore della Scuola secondaria di avviamento professionale Regina Elena di Torino al Provveditore, *Azioni aeree*, 9 dicembre 1940, AdS-To fondo Provv. Studi Torino, fascicolo *Allarmi: comportamenti e reazioni (1940-1944)*, sfasc. 102.9

¹²⁵Armando Cocchi (Isp. scol. Bologna) a Provveditore, Ricoveri antiaerei, 5 agosto 1943, AdS-Bo, Fondo Provv. agli Studi di Bologna, serie II, b. 164.

¹²⁶Claudia Baldoli, *Il regime e la minaccia dall'aria*, in Nicola Labanca (a cura di), *I bombardamenti aerei sull'Italia*, Bologna, il Mulino, 2012, pp. 101-116: 114-115.

dell'effetto di un'unica bomba alleata destinata ad un bersaglio strategico che però per problematiche tecniche non poté essere raggiunto. Nel viaggio di ritorno il pilota scelse una rotta non prevista e si liberò del carico di bombe centrando proprio la scuola elementare Francesco Crispi dove i bambini e le maestre non avevano ancora raggiunto il rifugio. La propaganda fascista e neofascista ha accusato spesso l'azione di terrorismo deliberato, in realtà una obbiettiva ricostruzione dei fatti esclude azioni intenzionali di questo tipo¹²⁷.

La reale dimensione della guerra moderna colpiva anche i giovani, in alcuni casi sbriciolando le mitologie del fascismo e conducendoli all'impegno nella Resistenza, in altri casi irrigidendo le mitologie dell'onore e della fedeltà al duce e impegnandoli in una lotta crudele al fianco dei nazisti. Come scrive Antonio Gibelli, “per quanto riguarda la mobilitazione e la nazionalizzazione di minori, l'8 settembre del 1943 segna un punto di svolta: è la perdita dell'innocenza, il brutale richiamo alla realtà [...] il tempo dei sogni di grandezza si converte definitivamente in quello della disperazione e della ferocia”¹²⁸.

Nella Rsi viene affidata a Renato Ricci, vecchio *deus ex machina* dell'Onb, la nuova Onb che tenta di riorganizzare le diverse classi di età prevedendo per i balilla moschettieri (15-17 anni) l'arruolamento nei reparti armati della Rsi o nelle Fiamme Bianche, reparti armati di adolescenti, “vere palestre di spavalderia e violenza”¹²⁹. Spesso il discrimine di atteggiamento attraversa la soglia dei 18/20 anni. Chi superava questa soglia nel 1943 aveva già avuto modo di conoscere questa guerra e di capire che non valeva la pena di continuarla, spesso sono i soggetti che alimentano la renitenza o che fanno la scelta di rottura e si impegnano nella Resistenza. Invece i più giovani arrivavano ancora freschi di parate e parole d'ordine della propaganda a questo arruolamento precoce e cadono ancora frastornati nella trappola della rabbia e della fedeltà feroce al mondo incantato e fittizio che gli aveva costruito intorno la propaganda fascista.

Nella memorialistica prodotta da questa adesione adolescente alla Rsi l'autodifesa appassionata “punta soprattutto a defascistizzare, anzi a depoliticizzare la scelta di questi adolescenti, a farne una questione unicamente e puramente morale, si potrebbe dire psicologica, totalmente priva di relazioni col passato del regime e addirittura di contenuti ideologici e pressoché separata dal contesto. [...] Ma è questa riduzione assoluta all'elemento morale (cioè alla soggettività) che non funziona [...] per il semplice motivo che non c'è un unico criterio morale, e ogni morale (ogni soggettività) implica il riferimento a un contesto e quindi a un giudizio sulla realtà e alla sfera politica”¹³⁰. E i riferimenti di questa memorialistica palesano gli elementi classici della cultura di destra: culto della patria, senso dell'onore sopra ogni cosa, culto della bella morte, desiderio di vivere eroicamente.

In chi - giovane - sceglie l'altra parte, la Resistenza, a volte la scelta avviene senza sapere bene perché ma staccandosi dalla retorica e dall'ideologia fascista, altre volte segue una indicazione che rimane nel caos totale della guerra totale: “il padre vero (talvolta vittima di violenze squadriste o di soprusi subiti in silenzio) o una figura autorevole, ad esempio un operaio della fabbrica dove lavorano, uno che ricorda e conosce un mondo *altro* rispetto a quello del regime”¹³¹.

La scuola elementare di Gorla dopo il bombardamento, 20 ottobre 1944. («L'illustrazione italiana», 29 ottobre 1944).

Isp. scol. Bologna, Ricoveri antiaerei, 5 agosto 1943, AdS-Bo, fondo Provv. Studi Bologna II, b. 164.

Locali scolastici occupati per uso militare, appunto [1943] AdS-Bo, fondo Provv. Studi Bologna II, b. 164.

Situazione ricoveri antiaerei scuole appunto [1943], AdS-Bo, fondo Provv. Studi Bologna II, b. 164.

Componimento dell'alunna Giuliana S., classe prima, scuola elementare Favaro (Firenze), 1941, Arch. Indire, Firenze).

127 Marco Giovannini, *Bombardare l'Italia. Le strategie alleate e le vittime civili*, in N. Labanca (a cura di), *I bombardamenti aerei sull'Italia*, cit., pp. 79-98: 96. Cfr. anche J. Meda, *E' arrivata la bufera*, cit., pp. 140-142. La foto in mostra è La scuola elementare di Gorla dopo il bombardamento, 20 ottobre 1944, in «L'illustrazione italiana», 29 ottobre 1944.

128 A. Gibelli, *Il popolo bambino*, cit., p. 367.

129 Ivi, p. 367-368.

130 Ivi, p. 372.

131 Ivi, p. 385.

Scuola A. Riva, foto del bombardamento del 1943, Arch. comunale, Cagliari.

Scuola elementare Madonna di Campagna di Torino, effetti del bombardamento dell'8-9 dicembre 1942, Arch. storico della città di Torino.

Azioni aeree. Giorno 8 corr. [1940], AdS-To fondo Provv. Studi Torino, fasc. *Allarmi: comportamenti e reazioni* (1940-1944), 102.9.

20. PESANTI EREDITA'

Dopo il 1945 le nuove immagini di bambini mutilati, esito del secondo conflitto mondiale, non erano più funzionali, come nel primo dopoguerra, a plaudire una «aristocrazia nazionale», ma venivano finalmente viste come simbolo di una catastrofe insensata.

Di fronte a questi bambini che risultavano in numero ingente nell'immediato dopoguerra e che continuavano a crescere per effetto degli incidenti dovuti agli ordigni inesplosi, sorse una rete di soccorso e assistenza. In una relazione del luglio 1946 curata dal Ministero della pubblica istruzione il numero di bambini lesionati dalla guerra risultava accertato in 2600 mentre si presumeva che in totale ammontasse a circa 10mila soggetti. Accanto ad essi erano presenti gli orfani di guerra. Gli istituti convenzionati con il Ministero per ricoverare e accogliere questi bambini erano quattro ma i posti letto erano insufficienti. Accanto a questi istituti nacque parallela l'opera di assistenza prodotta dall'impegno di Don Carlo Gnocchi che fu ben presto soprannominato “padre dei mutilatini”¹³².

L'assistenza alla gioventù reduce dalla guerra e impegnata in una vera lotta per la sopravvivenza fu condotta anche da altre organizzazioni, tra cui l'imponente iniziativa dei treni per il Nord, da un'idea dell'UDI, Unione donne italiane, e del partito Comunista. Si trattava di reti di solidarietà create nelle città del Nord Italia che accolsero bambini del sud privi della famiglia o delle condizioni minime per una vita dignitosa. Per svariati mesi le famiglie di origine furono aiutate a superare la difficile situazione mentre i bambini vivevano in famiglie solidali del Nord¹³³.

Il rischio che bambini alla ricerca di rottami da rivendere si imbattessero in ordigni inesplosi procurandosi ferite o la morte rimase di grande attualità per decenni, tanto che nelle scuole entrarono stabilmente cartelloni e materiali didattici per riconoscere ed evitare le bombe. Ne è un esempio la cassetta che espone ordigni privi di esplosivo conservata all'Istituto Comprensivo 20 di Bologna; preparata all'epoca dagli artificieri militari, questa cassetta didattica veniva usata nelle lezioni tenute da loro stessi nelle scuole del territorio per istruire i bambini e le bambine sul pericolo rappresentato da questi lasciti della intensa guerra. Il Nord Italia era infatti disseminato di ordigni inesplosi e spesso erano i bambini a farne le spese. Un altro esempio è la pagina di un libro di lettura del 1973 che riporta i rischi di trovare e di far esplodere inavvertitamente ordigni del conflitto terminato da ormai trent'anni¹³⁴. Una contaminazione del territorio quindi che si protrasse per decenni e che ancora oggi saltuariamente costringe ad evacuazioni cautelative in occasione di nuovi scavi. All'epoca non era raro trovare sulle cronache locali dei paesi attraversati dal fronte notizie come quella riportata sul “Giornale dell'Emilia” del 25 maggio 1946 che in poche righe davano conto di morti o mutilazioni:

Ragazzo ucciso dallo scoppio di un ordigno.

Tragica sorte è toccata al quindicenne Giorgio Tomba, di Natale, residente a Riolo Bagni n.102, il quale nel percorrere coi maiali una carraia per raggiungere il fiume Senio, inciampava in un infernale ordigno provocando lo scoppio. Lo sfortunato ragazzo è stato raccolto in pietosissime condizioni per aver perduto gli occhi e riportato vaste ferite alle gambe. Trasportato d'urgenza all'ospedale decedeva poco dopo.

¹³²Juri Meda, *E' arrivata la bufera. L'infanzia italiana e l'esperienza della guerra totale (1940-1950)*, Macerata, Eum, 2007, pp. 251-267.

¹³³Meda, *E' arrivata la bufera*, cit., pp. 271-284; Giovanni Rinaldi, *I treni della felicità. Storie di bambini in viaggio tra due Italie*, Roma, Ediesse, 2009.

¹³⁴M. Sarti, *Nuove confidenze*, letture 2^a, Bergamo, Atlas, 1973.

Meda ricorda nel suo volume l'episodio di Villa Poma in provincia di Mantova “dove un gruppo di bambini si mise a giocare imprudentemente con un proiettile di cannone trovato in un cumulo di materiali ferrosi, recuperati dalla famiglia Morselli per fare qualche soldo. Nell'esplosione che ne seguì morirono 7 bambini”¹³⁵. Episodi tragici che lasciavano tracce anche negli archivi scolastici, come la richiesta di intercessione del Provveditore agli Studi di Torino al pari grado di Bologna per far ricoverare una bambina mutilata alla mano al locale ospedale Rizzoli, specializzato in protesi e trattamenti ortopedici¹³⁶.

Le distruzioni della guerra avevano colpito non solamente i corpi, ma anche il patrimonio edilizio e, innesso, le scuole. Riprendere le lezioni con regolarità fu inizialmente impossibile e la lenta riapertura poggiò a lungo su edifici di fortuna e su condizioni di enorme disagio, sia per i bambini che per i docenti. Un censimento del ministero del 1946 segnalava che il materiale didattico e di arredamento delle scuole elementari risultava distrutto “per l'80,7% della consistenza patrimoniale anteriore allo scoppio del conflitto”¹³⁷.

Ma al di là di questi aspetti concreti e drammatici, ciò che colpisce nel dopoguerra fu la scelta, anche scolastica, di evitare un'approfondita riflessione sul passato per arrivare ad una resa dei conti anche culturale con il regime fascista, con la sua nazionalizzazione attraverso la militarizzazione, con la sua sacralizzazione della patria e della guerra, con la sua biologizzazione della nazione.. La parzialità e insufficienza della resa dei conti con il passato recente riguardò in generale la società italiana uscita dalla II Guerra mondiale e quindi prima di tutto le persone. Come ha spiegato Hans Woller, per una serie di ragioni l'Italia si trovò ad uscire dall'esperienza del regime in modo complicato. Il totalitarismo del regime aveva dovuto scendere a patti con la monarchia, le forze armate e la chiesa e quindi nel momento della caduta del regime queste forze si trovavano nell'imbarazzante situazione di ex sodali della dittatura, con evidente limitazione della volontà di promuovere un'azione epurativa. Il governo Badoglio (luglio 1943-giugno 1944) evidentemente era stato troppo colluso con il regime per poterne divenire il giudice. Fu il governo Bonomi (giugno 1944 - giugno 1945) che iniziò un'azione più rigorosa, ma che si scontrava con la divisione dell'Italia in due parti (Monarchia e alleati a Sud e Repubblica Sociale e nazisti a Nord) e con le istanze epurative divise in tre (autorità statali, governo militare e Resistenza).

In seguito anche le forze politiche più determinate a intraprendere un processo capillare di epurazione scesero a patti con il veto posto dai partiti moderati e accettarono un “silenzioso ripiegamento”. Pietro Nenni nell'immediato dopoguerra promosse un intervento epurativo che esclude dal procedimento i cosiddetti “piccoli fascisti” e nel 1946 Palmiro Togliatti realizzò un'ampia amnistia per i reati politici, avviando la resa dei conti con il fascismo verso una chiara involuzione e successiva liquidazione¹³⁸.

Anche riguardo all'istruzione gli esiti dell'epurazione furono deludenti. Non fu quindi un caso vedere ad esempio Nazareno Padellaro, uno degli estensori più entusiasti e convinti dei libri unici degli anni Trenta e direttore generale delle scuole medie nel 1940, divenire velocemente dopo la guerra un punto di riferimento del nuovo ordinamento amministrativo della Repubblica¹³⁹. Ma la mancata resa dei conti fu soprattutto intellettuale e culturale, di idee e di principi. I programmi

135Meda, *E' arrivata la bufera*, cit., p. 253.

136Lettera del Provveditore agli Studi di Torino, 6 aprile 1949 (AdS-Bo, fondo Provveditorato agli Studi di Bologna, Serie II, b. 233).

137“L'Ora della scuola”, II, 6-7, 16 dicembre 1946.

138Hans Woller, *I conti con il fascismo. L'epurazione in Italia 1943-1948*, Bologna, il Mulino, 1997.

139Di Nazareno Padellaro vedi anche, ad esempio, *Mezzi e forme per radicare nel fanciullo l'orgoglio e la fierezza per la propria razza*, “Primato educativo”, settembre-ottobre 1938; *Coltivare nell'infanzia l'orgoglio della razza*, “La difesa della razza”, II, 7, 5 febbraio 1939. Su di lui, ma sostanzialmente apologetica: Tina Pischetta, *Nazareno Padellaro: usi pedagogici della politica*, Tesi di Laurea, Università degli studi di Sassari, a.a.2010-2011, relatore Filippo Sani.

scolastici del fascismo furono riformulati ma per alcuni ordini di scuola (scuole medie) si trattò solamente di una “ripulitura” di quelli del 1935. In tutti i casi però – sia nei gradi inferiori che in quelli superiori – i nuovi programmi di materie come storia si fermavano al 1918, sottraendo il Ventennio dall'intervallo cronologico da affrontare in classe. Si preferì stendere un imbarazzato silenzio sul recente passato perché non vi era condivisione nei termini della condanna del Ventennio e molti uomini profondamente coinvolti con il regime erano velocemente rientrati nei ruoli importanti della Repubblica.

In questa situazione, tenendo anche conto che la grandissima parte dei docenti era quella stessa che aveva insegnato e si era formata durante il fascismo, gli autori e gli editori scelsero la strategia del silenzio, della narrazione storica che si interrompeva nel 1918 per saltare al 1945 e concludersi con parole di prammatica sulla nascita della Repubblica. Ciò trasmise alle giovani generazioni l'idea che il regime fascista avesse costituito una parentesi del processo di sviluppo dell'Italia e che di quella parentesi non fosse opportuno parlare, discutere, studiare, che “meno se ne parlava e meglio era”. Anzi, il messaggio che veniva dai nuovi programmi e dai nuovi libri di testo era che quella parentesi poteva essere ignorata anche nello studio senza inficiare la comprensione del presente. Ecco un esempio, tratto da un sussidiario del 1948 per la quinta classe:

Dal 1918 ad oggi, son passati molti anni, ragazzo mio.

Da allora, l'Italia nostra ha visto tante altre vicende, sulle quali la storia non ha ancora pronunciato il suo giudizio. Tristissime sono state quelle che, forse, hai visto anche tu. Una pace ingiusta ci è stata imposta, contro cui si rivolta sdegnosa la coscienza del nostro popolo. Ma non tutto è perduto, se, in un mondo pacificato, potremo fare ascoltare la voce del nostro diritto.

Abbi in cuore la stessa fede che animò i nostri padri, durante il Risorgimento; e preparati ad essere buon cittadino: la nostra cara Italia non può morire!¹⁴⁰

Nessun giudizio sul fascismo (nemmeno nominato) e «sdegno» per una «pace ingiusta»: questo possiamo leggere su molti testi del dopoguerra che quindi ignorano le responsabilità italiane nel secondo conflitto mondiale e i vent'anni di regime.

Come corollario di questo oblio volontario sul fascismo, le giovani generazioni si ritrovarono ad affrontare il silenzio sugli ultimi trent'anni di militarizzazione e nazionalizzazione dell'infanzia. Ciò non poteva che radicare l'idea quei trent'anni fossero stati l'effetto di una catastrofe “naturale”, tutt'al più frutto della “malvagità umana”, e non il risultato di precise scelte politiche e culturali da conoscere e da criticare. Insomma, nella scuola e nella società italiana la più ingente e duratura esperienza dispiegatasi in Europa nel XX secolo di nazionalizzazione dell'infanzia attraverso la sua militarizzazione lasciava il posto ad un silenzio imbarazzato.

Sussidiario Italia, Classe 5a, Roma, 1948.

Humanus, *La guerra ci ha lasciato 10.000 bambini mutilati*, «Domenica del Corriere», 21 marzo 1948.

Lettera del Provveditore agli Studi di Torino su bambina mutilata, 6 aprile 1949, AcS-Bo, fondo Provv. Studi Bologna II, b. 233.

M. Sarti, *Nuove confidenze*, letture 2a, Bergamo, Atlas, 1973.

Ragazzo ucciso, «Giornale dell'Emilia», 25 maggio 1946.

Quaderno secondo dopoguerra (1959), Ind. Cartaria Alta Italia, Arch. Indire Firenze, A517.

Cassetta didattica per il riconoscimento delle bombe inesplose, Arch. IC 20, Bologna.

¹⁴⁰*Sussidiario Italia*, Classe 5a, 1948.