



Scuola Normale Superiore

Classe di Lettere e Filosofia

Corso di perfezionamento in
Culture e società dell'Europa contemporanea

XXXIII° ciclo

Pagine di Gloria.

***Pedagogie di guerra e nazionalizzazione
dell'infanzia durante la guerra di Libia (1911-12)***

Settore Scientifico Disciplinare M-STO/04

Candidato
dr. Filippo Gattai Tacchi

Relatore

Prof. Silvio Pons

Anno accademico 2022/2023

INDICE

Introduzione p.1.

Prima parte

1. Pedagogie di un conflitto coloniale: la guerra di Libia e la scuola italiana p. 17.

1.1 Scuola Italiana Moderna: la voce dei maestri cattolici p. 25.

1.2 I Diritti della Scuola: l'unione per una pedagogia laica p.46.

1.3 L'Unione dei maestri elementari d'Italia: l'antica voce dei maestri liberali p.63.

1.4 «Le visioni radiose di gloria»: le maestre e la guerra di Libia p.73.

1.5 «L'avvenire non è dei dubbiosi»: le voci del Meridione scolastico p.114.

1.6 Maestri contro. Le (poche) voci avverse p.161.

1.7 Un primo bilancio p.235.

Seconda parte

2. Raccontare la guerra di Libia: la narrativa e la letteratura per l'infanzia p.247.

2.1 «Vi dirà questo libriccino, o lettori, come la Tripolitania e la Cirenaica divennero regioni italiane»: le cronache della guerra di Libia per l'infanzia p.272.

2.2 «Vessil de la Patria, Vessil degli Eroi»: eroismo, martirio e virtù esemplari p.302.

2.3 Una «Annata di Gloria»: la guerra di Libia nei libri d'evasione p.324.

2.4 La guerra di Libia nei periodici per l'infanzia p.375.

2.5 «Vorrei poter tanto andare alla guerra e uccidere i turchi (senza essere uccisa però)»: militarizzazione e gioco nella mobilitazione della gioventù p.387.

2.6 Il racconto della guerra nei periodici per l'infanzia: tra il didascalico e l'ironico p.407.

2.7 Il racconto della guerra nei periodici per l'infanzia: gloria e sacrificio per la patria.

Una prospettiva femminile? p. 421.

2.8 Nei quaderni e nella quotidianità della classe: un primo scavo p.443.

2.9 Un secondo bilancio p. 475.

Conclusione p. 486.

Bibliografia p.490.

Introduzione

Questa ricerca ha alle sue origini alcune domande storiografiche ed eventi tra loro molto diversi, ma allo stesso tempo strettamente collegati e intrecciati. Qualche anno fa all'interno di un ciclo di lezioni seminariali dedicate al centenario della Prima guerra mondiale il professor Baldissara consigliò alla classe la lettura del libro del professor Gabriele Proglione intitolato *Libia 1911-12. Immaginari coloniali e italianità*, pubblicato dalla casa editrice Le Monnier proprio in quei giorni¹. Fu quella del docente una segnalazione laterale agli argomenti centrali del corso, ma che a suo dire poteva fornire delle chiavi interpretative interessanti per gli argomenti che avremmo discusso in quelle settimane di lezione. Da sempre interessato alla storia della Gran Bretagna vittoriana e edoardiana e quindi all'imperialismo europeo, acquistai poco dopo il volume e mi dedicai alla sua lettura. Il testo di Proglione si rivelò denso, densissimo di argomentazioni e tesi, con una presentazione di un vasto panorama di fonti e in alcuni punti complesso se il lettore non avesse avuto delle solide basi in studi postcoloniali, ed io ne ero totalmente a digiuno. Ciononostante, il libro mi risultò estremamente interessante ed in un certo senso mi aprì un mondo fino ad allora per me poco conosciuto, almeno per quanto riguardava il contesto coloniale italiano.

Nel suo studio, infatti, Proglione non si dedicava ad una classica ricostruzione delle vicende politiche, commerciali e militari che avevano portato alla prima occupazione della futura colonia libica. Il focus della ricerca era ben altro, perché al centro della discussione si situava un'analisi approfondita e stratificata degli immaginari, delle retoriche e delle narrazioni che in quei mesi di guerra mobilitarono l'opinione pubblica e legittimarono il conflitto. Con una ricerca documentatissima che ai discorsi dei nazionalisti univa le opere narrative di autori quali D'Annunzio e Pascoli, le orazioni funebri dei vescovi e dei parroci, i giornali per i maestri e per l'infanzia, Proglione dimostrava che la missione coloniale, con un'esaltazione al tempo stesso del patriottismo, del militarismo dell'opinione pubblica dell'Italia liberale del tempo e dello scontro imperialistico con l'*Altrove* africano, in un rapporto madrepatria-colonia, costituì un'occasione unica per ripensare, reimmaginare e ridisegnare i confini stessi del concetto di nazione e italianità. L'assunto principale e più interessante della sua tesi era quindi che la guerra di Libia rappresentò un momento essenziale nel processo di costruzione del sentimento nazionale italiano e del concetto stesso di italianità, risultando una tappa fondamentale in quel processo che da Mosse in poi siamo abituati a chiamare *nazionalizzazione delle masse*.

¹ Gabriele Proglione, *Libia 1911-12. Immaginari coloniali e italianità*, Firenze, Le Monnier, 2016.

All'interno di questa complessa ma convincente ricostruzione c'era però un motivo in più di grande interesse per me, ovvero il capitolo dedicato all'infanzia. Per questioni legate ai miei principali interessi storiografici e di studi dedicati alla cultura e alla letteratura d'infanzia tra Otto e Novecento, le pagine che Proglione aveva dedicato ai modi, alle narrazioni, ai racconti e agli immaginari che furono utilizzati per coinvolgere, mobilitare e legittimare il conflitto agli occhi delle più giovani generazioni risultarono estremamente affascinanti. Non solo, l'attenzione privilegiata per una fonte fino ad allora per me abbastanza sconosciuta come le riviste magistrali, utile per studiare quanto la guerra coloniale venisse discussa dal punto di vista pedagogico e scolastico da parte degli insegnanti, mi offrì una prospettiva di ricerca che fino ad allora non avevo mai considerato. Non era forse un caso che quel capitolo del libro di Proglione mi risultasse il più interessante, perché nelle stesse settimane, sempre per il corso dedicato al centenario della Prima guerra mondiale, stavo leggendo quello che già allora era un classico della storiografia italiana, *Il popolo bambino* di Gibelli², un testo che una volta terminato in un certo senso rappresentò per me un punto di svolta cruciale, e che tutt'oggi considero fondamentale per la mia formazione storiografica ed accademica. Questa storia politica dell'infanzia e dell'adolescenza nell'Italia del nazionalismo e poi del fascismo, con l'analisi approfondita e ragionata dei processi di mobilitazione e nazionalizzazione dei bambini e degli adolescenti attraverso i libri, i racconti, le cartoline, i quaderni, le lezioni scolastiche e tanti altri processi culturali fu per me non solo una lettura eccezionale, ma determinante nell'indirizzare i miei studi ed interessi storiografici. Il capitolo del libro di Proglione e le poche pagine che Gibelli aveva dedicato alla missione coloniale del 1911 costituirono quindi la prima miccia per questa ricerca, il primo desiderio di voler approfondire un argomento, la guerra di Libia e i bambini, che i due autori avevano certamente trattato, ma non esaurito.

Poco dopo queste due prime "epifanie", in un viaggio estivo in Scozia capítai per caso in una libreria sul lungomare vittoriano di Oban, la porta delle Ebridi. Nella vetrina di questo negozio di beneficenza gestito dal *Salvation Army* la mia attenzione venne subito rapita dalla copertina di un libro intitolato *Britain Overseas*, che acquistai per neanche dieci sterline. Era questo un libro di scuola del 1909, un manuale di geografia e storia dedicato a tutti i Dominion e alle colonie che allora formavano il vastissimo impero britannico. Il libro era stato pubblicato da una importante casa editrice dell'epoca, la *Thomas Nelson and Sons*, ancora oggi esistente, e che all'epoca era una delle maggiori curatrici di libri per l'educazione e l'infanzia della Gran Bretagna e del suo impero; questo stesso volume apparteneva ad una collana intitolata *Young Folks' Bookshelf*, un nome di per sé chiarissimo negli obiettivi e nelle finalità. Lo stesso autore era un personaggio che, al pari della collana appena

² Antonio Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005.

citata, meriterebbe uno studio dedicato a parte, e non è detto che in un futuro non rappresenti per me un percorso storiografico da seguire. James Edward Parrott fu un importante educatore inglese, maestro di scuola nel nord industriale dell'Inghilterra, per un breve periodo pure parlamentare liberale a Westminster. Ciò che a noi più interessa è però il suo ruolo di autore di libri per l'infanzia, perché a inizio Novecento Parrott diventò curatore dei testi scolastici proprio presso la *Nelson and Sons*, per i cui tipi pubblicò nel corso degli anni fino alla sua scomparsa una serie di importanti libri di storia britannica, di geografia imperiale e poi dedicati alla Prima guerra mondiale che rappresentarono dei veri capisaldi nelle biblioteche dei piccoli britannici. Parrott fu quindi una figura tra scuola ed editoria per l'infanzia, come tanti ne incontreremo nel nostro studio³.

Alla descrizione e alla storia delle terre allora sotto il controllo della corona britannica nel libro si univano delle meravigliose cartine e illustrazioni a colori non solo dei luoghi, ma pure delle città e delle popolazioni facenti parte dell'impero. Era quello un testo certamente educativo e dedicato alle lezioni scolastiche, ma che nello stile narrativo scelto da Parrott doveva pure coinvolgere emotivamente i piccoli lettori, facendoli sentire parte orgogliosa di un qualcosa immensamente più grande di loro ma di cui dovevano andare fieri. I testi del volume erano effettivamente chiari ed espliciti in questo, perché ogni territorio, ogni provincia e ogni popolo dell'impero veniva rappresentato dall'autore come il massimo risultato possibile della missione civilizzatrice della Gran Bretagna, con tratti fieramente imperialistici che mettevano in risalto i valori della cultura britannica, la sua storia, il ruolo di guida del mondo. Il finale vittorioso della missione imperiale della civiltà anglosassone e protestante sembrava non avere all'orizzonte alcuna nuvola o ombra di dubbio, come scriveva in chiusura Parrott:

«With the exception of certain isles of the ocean, we have now made a survey of that mighty Empire which is our heritage, and should be our pride. We have crossed many seas and visited many lands (...) and now as we look back on our wonderings we see only too plainly that, while we have good cause to rejoice in our vast Empire, it undoubtedly brings vast responsibilities in its train. If the Empire is to be held together, if it is to be what it was meant to be – the instrument of the Almighty for the uplifting and the ennoblement of the world – the youth of Britain must cultivate in themselves wisdom and loyalty and character for the time will soon arrive when they will be arbiters of its destinies. May they be worthy of it; may they continue to hold what their sires have won, not by the mere power of the sword, but by the virtue of that righteousness, justice, and truth which alone exalt a nation (...) Let us hope that the young readers of this book will live to see the day when Britons

³ Le scarse note biografiche qui riportate me le raccontò proprio il ministro di culto che gestiva il negozio di beneficenza a Oban, ma pure una semplice ricerca su internet conferma quanto detto: https://en.wikipedia.org/wiki/Edward_Parrott (ultima consultazione, 3/11/2022).

all over the world will be welded: *Into one Imperial whole / One with Britain heart and soul / One life, one flag, one fleet, one throne!*»⁴.

Questo breve brano conclusivo conteneva al suo interno tutta la cultura imperialista britannica dell'epoca. Il senso della missione civilizzatrice, l'eccezionalismo provvidenziale per cui il paese si ergeva a faro unico di civiltà, valori morali e evangelizzazione protestante, l'orgoglio nazionalistico per le conquiste e i risultati raggiunti, la tensione verso il futuro, con le giovani generazioni chiamate sì alla fierezza per la propria storia imperiale ma pure allo studio e alla disciplina per imparare e apprendere a sostenere il fardello della civilizzazione e della missione imperiale per quello che allora veniva dipinto e immaginato come un futuro roseo di potenza e dominio, con una Gran Bretagna per destino e storia designata come terra di speranza e gloria, come recitava l'inno musicato nel 1902 dal compositore Sir Edward Elgar. Il libro di Parrott, come innumerevoli altri, si poneva pienamente all'interno della cultura imperialista che da almeno tre decenni abbondanti stava modellando e formando le giovani generazioni e l'opinione pubblica britannica nella sua interezza, un clima culturale che aveva toccato il proprio apice con le celebrazioni del *Diamond Jubilee* della regina Vittoria nel 1897. La lettura di questo libro per un'altra coincidenza temporale avveniva proprio nel momento in cui stavo concludendo la mia tesi di laurea magistrale dedicata alla seconda guerra anglo-boera tra 1899 e 1902, quando tra tante questioni potei studiare con attenzione quanto quel conflitto coloniale avesse avuto un ruolo decisivo nella formazione imperialistica dei bambini britannici che da lì a qualche anno sarebbero corsi a combattere con entusiasmo nelle trincee della Prima guerra mondiale. Le generazioni cresciute col mito delle vittorie indiscusse della Gran Bretagna nei panorami coloniali, con le leggende di Gordon e di Kitchener, con le storie di Kipling e Henty, l'ethos delle public schools di Arnold, quei bambini che magari avevano letto a scuola il testo di Parrott avrebbero trovato in quelle trincee la loro brusca fine, ponendo fine al lungo secolo britannico⁵.

Ecco che durante la scrittura della tesi e con gli stimoli provenienti dalle precedenti letture di Proglione e di Gibelli mi sorsero spontanee alcune domande: erano mai esistiti in Italia all'inizio del Novecento dei libri come quelli del maestro inglese? In occasione del conflitto libico, l'evento più avvicinabile alla pur assai differente guerra anglo-boera, i piccoli italiani furono protagonisti di una mobilitazione e di una propaganda nazional-imperialista come quella che da decenni dominava l'educazione e la letteratura giovanile della Gran Bretagna? Le strade tracciate da Proglione e da Gibelli

⁴ J. Edward Parrott, *Britain Overseas. The Empire in Picture and Story*, London, Edinburgh&Dublin, Thomas Nelson and Sons, 1909, p. 320.

⁵ Peter Donaldson, *Remembering the South African War. Britain and the Memory of the Anglo-Boer War, from 1899 to the present*, Liverpool, Liverpool University Press, 2013; Stephen Heathorn, *Representations of War and Martial Heroes in English Elementary School Reading and Rituals 1885-1914*, in James Marten (a cura di), *Children and War*, New York&London, New York University Press, 2002, p. 103-116.

nei loro studi sul coinvolgimento delle giovani generazioni in occasione della missione coloniale potevano essere approfondite? Era possibile confermare la tesi presentata dai due studiosi nelle loro pagine, ovvero che la guerra di Libia avesse rappresentato un nodo cruciale nel processo di nazionalizzazione dell'infanzia, a scuola come nella letteratura d'evasione? Quali furono infine le narrazioni, gli immaginari e le retoriche utilizzate a scuola e nei libri per l'infanzia per mobilitare le coscienze, costruire e irrobustire i sentimenti nazionalpatriottici e imperialistici dei bambini e delle bambine dell'Italia del tempo? Queste sono le principali domande a cui questa indagine cercherà di dare delle risposte: risposte sicuramente circoscritte e temporanee ma che possano costituire anche dei punti da cui ripartire, piccoli tasselli di un mosaico in continua costruzione quale è la storiografia.

Quello della coscienza e del discorso coloniale e della creazione di un immaginario culturale favorevole ad un imperialismo è un campo di ricerca che ebbe nella stagione degli studi culturalisti partiti negli anni Settanta del secolo scorso la propria origine⁶. Il significato e l'importanza dei miti e delle culture che accompagnarono e legittimarono l'imperialismo europeo, un vasto panorama che dall'orgoglio nazionale e dalla tattica geopolitica per i nuovi territori acquisiti arrivava al senso di missione civilizzatrice dell'uomo bianco ed europeo nei confronti degli altri popoli e nazioni in ritardo sulla via del progresso e della civiltà, erano già presenti negli studi di sintesi di Raymond Betts sul colonialismo europeo di metà anni Settanta⁷. Nel decennio successivo lo studioso britannico MacKenzie inaugurò un ricco filone di ricerca con le analisi di un folto gruppo di ricercatori collegati all'università di Manchester sulla cultura imperialista che si diffuse nella Gran Bretagna della tarda età vittoriana, con un'indagine approfondita di come la *popular culture of Empire* modellò la letteratura, i gusti sociali, l'educazione delle giovani generazioni, l'intrattenimento, la *forma mentis* di un'epoca in ogni suo settore sociale, aprendo una stagione di studi che in contemporanea si sarebbe allargata ad altre vecchie potenze imperialistiche come il Belgio, la Germania e la Francia⁸.

Una svolta altrettanto importante nello studiare e interpretare gli imperialismi europei attraverso la lente culturalista si ebbe con l'opera *Orientalismo* di Said del 1978, in cui lo studioso di

⁶ Carlotta Sorba, Federico Mazzini, *La svolta culturale. Come è cambiata la pratica storiografica*, Bari-Roma, Laterza, 2021.

⁷ Raymond F. Betts, *L'alba illusoria. L'imperialismo europeo nell'Ottocento*, Bologna, Il Mulino, 2008.

⁸ John M. MacKenzie, *Propaganda and Empire. The Manipulation of British public opinion 1880-1960*, Manchester, Manchester University Press, 1984; John M. MacKenzie (a cura di), *Imperialism and popular culture*, Manchester, Manchester University Press, 1986; Jeffrey Richards, *Imperialism and juvenile literature*, Manchester, Manchester University Press, 1989; Raphael Samuel (a cura di), *Patriotism. The Making and unmaking of British national identity*, 3 voll., London, Routledge, 1989; Kathryn Castle, *Britannia's Children: Reading Colonialism Through Children's Books and Magazines*, Manchester, Manchester University Press, 1996. Per quanto riguarda la Francia rimando a Pascal Blanchard, Sandrine Lemaire, Nicolas Bancel (a cura di), *Culture coloniale en France, de la Révolution française à nos jours*, Paris, CNRS editions, 2008, e al recentissimo Pascal Blanchard, Sandrine Lemaire, Nicolas Bancel, Alain Mabanckou, Dominic Thomas (a cura di), *Colonisation & Propagande – Le Pouvoir de l'Image*, Paris, Le Cherche-Midi, 2022.

letterature comparate esplorò le strutture, gli stili e i simbolismi attraverso i quali gli intellettuali, i politici e le élite europee avevano rappresentato e raccontato l'Oriente, rendendolo un unicum stereotipato e rigido, anche esotico e affascinante ma che trascurava le caratteristiche e la storia delle diverse culture e dove invariabilmente il ruolo gerarchico, la superiorità morale, politica e culturale dell'Occidente veniva sempre messa al primo posto⁹. Said propose di nuovo ed anzi rafforzò la sua proposta interpretativa nel successivo *Cultura e imperialismo*, dove il metodo e le tesi discusse riguardo la rappresentazione dell'Oriente furono estese a tutto il mondo coloniale, studiando così come le élite intellettuali, politiche e culturali delle grandi potenze imperialiste a cavallo tra Otto e Novecento avessero raccontato, disegnato e immaginato l'incontro e poi il dominio con l'Altrove coloniale nella loro ottica occidentale¹⁰.

Proprio nei suoi studi Said tracciava una differenza netta tra *imperialismo* e *colonialismo*, intendendo con il primo le teorie e il sistema di potere attuati dalle potenze imperialistiche nei territori coloniali, mentre per il secondo il focus doveva esser spostato sui rapporti e le modalità di dialogo e convivenza tra gli occidentali e le popolazioni locali, gli scambi tra le rispettive culture, storie e linguaggi. A partire da questi spunti di Said ma pure seguendo strade autonome, soprattutto negli anni in cui si stavano combattendo gli ultimi conflitti e si era entrati nella fase finale della decolonizzazione, a cavallo tra anni Settanta e Ottanta ebbe così avvio la stagione degli studi postcoloniali e dei *subaltern studies*. Storici europei e angloamericani, ma pure gli studiosi indiani raccolti attorno a Guha e Spivak, iniziarono così a mettere al centro delle proprie ricerche quelle popolazioni fino ad allora dimenticate nello studio della storia dell'imperialismo, le popolazioni locali sottoposte al dominio coloniale delle grandi potenze. A diventare centrali non erano quindi quelle ristrette élite nazionalistiche e occidentalizzate che pur a fasi alterne avevano collaborato (per imposizione o meno) con l'establishment imperiale, ma la stragrande maggioranza delle popolazioni locali che con i nuovi dominatori occidentali avevano sperimentato e vissuto sulla propria pelle il fenomeno storico dell'imperialismo, i subalterni di gramsciana memoria appunto. Le due realtà, gli occidentali e i subalterni, nel mondo coloniale non potevano essere considerati però due sfere separate e intangibili, che non comunicavano e non si influenzavano vicendevolmente. Ed è qui che si collocava la novità degli studi postcoloniali e dei *subaltern studies*, nel sottolineare la complessità e la stratificazione del mondo coloniale, con strutture di senso, rappresentazione, autorappresentazione e identità continuamente *in fieri* e in costruzione¹¹.

⁹ Edward W. Said, *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, Milano, Feltrinelli, 2013.

¹⁰ Id., *Cultura e imperialismo. Letteratura e consenso nel progetto coloniale dell'Occidente*, Roma, Gamberetti, 1998.

¹¹ Ranajit Guha, Gayatri Chakravorty Spivak, *Subaltern studies. Modernità e postcolonialismo*, Verona, Ombrecorte, 2002.

Questa prospettiva culturalista, incentrata che fosse sul discorso coloniale e i suoi immaginari presso l'opinione pubblica o sui rapporti tra colonizzatori e popolazioni locali, ha faticato ad imporsi nel nostro paese, o quanto meno ha subito un ritardo di almeno una buona decina di anni rispetto alle scuole anglo-americane per la più lenta affermazione di una storiografia italiana dedicata al nostro colonialismo e imperialismo. Era una voluta dimenticanza, per nascondere lati oscuri e una storia di sconfitte e rovesci? La presenza dell'Italia nel contesto coloniale per la sua breve durata veniva considerata tutto sommato un'appendice minore della storia nazionale? Era la storiografia italiana di quegli anni troppo impegnata nel ricostruire, studiare e analizzare il fascismo, di certo il capitolo più importante del nostro Novecento e perciò le priorità erano altre? Una risposta corretta e univoca non esiste, ma probabilmente tutti e tre questi fattori, più chissà quanti altri, avevano avuto un peso.

Fino alla metà degli anni Settanta per quanto riguarda la vicenda coloniale italiana la bibliografia a cui poter fare riferimento era veramente povera se rapportata quantitativamente e qualitativamente a quanto si veniva studiando e scrivendo in Gran Bretagna o in Francia, che a loro vantaggio avevano avuto una storia imperiale indubbiamente più lunga, più ricca e che fino a qualche anno prima avevano dovuto confrontarsi con la realtà della decolonizzazione. Esistevano studi e libri divulgativi di tipo memorialistico, scritti da reduci della breve epoca imperiale fascista e che guardavano a quegli anni spesso con nostalgia, mitizzazione e soprattutto con la volontà di far passare il messaggio che quello italiano fosse stato tutto sommato un imperialismo benevolo, caritatevole, troppo breve per causare disastri e orrori, contribuendo a costruire quel mito degli *italiani brava gente* ancora oggi molto solido nell'opinione pubblica nazionale. Studi "seri" e accademici quali quelli di Ciasca erano fortemente influenzati dallo spirito degli anni in cui erano stati scritti¹², mentre gli archivi militari e dei ministeri in cui erano depositate le carte dell'epoca imperiale erano per lo più inaccessibili o riservati e guidati da esponenti legati a quell'epoca lontana, per cui non era così facile pubblicare grandi studi che andassero a contraddire la visione bonaria del nostro imperialismo. Fu proprio alla metà degli anni Settanta, con gli studi "rivoluzionari" di Rochat e soprattutto di Del Boca, che il velo pietoso su quel capitolo della nostra storia nazionale iniziò ad essere sollevato e studiato con rigore e serietà scientifica, senza nascondere errori, deficienze e orrori che causarono un vero e proprio shock culturale, non solo negli ambienti militari e nostalgici¹³.

¹² Raffaele Ciasca, *Storia coloniale dell'Italia contemporanea, da Assab all'Impero*, Milano, Hoepli, 1940.

¹³ Angelo Del Boca, *Gli italiani in Africa Orientale: dall'Unità alla marcia su Roma*, Bari-Roma, Laterza, 1976; Id., *Gli Italiani in Africa Orientale: la conquista dell'Impero*, Bari-Roma, Laterza, 1979; Id., *Gli Italiani in Africa Orientale: la caduta dell'Impero*, Bari-Roma, Laterza, 1982; Id., *Gli Italiani in Africa Orientale: nostalgia delle colonie*, Bari-Roma, Laterza, 1984; Giorgio Rochat, *Il colonialismo italiano*, Torino, Loescher, 1973; Id., *Colonialismo*, in *Il mondo contemporaneo. Storia d'Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 1978.

Questi studi rappresentarono una vera e propria breccia, perché, pur senza particolari innovazioni metodologiche o interpretative, posero un punto fermo, l'avvio di una faticosa e molto contrastata revisione della storia coloniale ed imperiale italiana che da quel momento iniziò ad essere analizzata non soltanto nei suoi ovviamente importanti ma classici aspetti politici, diplomatici e militari, ma pure nella sua dimensione culturale, sociale, letteraria e propagandistica, tutti aspetti fino ad allora trascurati. Anche gli storici del nostro paese si interrogano ormai da più di venti anni su quanto l'imperialismo e le tardive imprese espansionistiche italiane abbiano contribuito a costruire o irrobustire l'identità nazionale nell'Italia liberale con una coscienza coloniale, in una prospettiva storiografica che ha allargato la propria analisi non soltanto alle scelte diplomatiche e politiche dei governi ma appunto al clima culturale, politico, sociale e letterario-artistico della società italiana del tempo. Pur con le dovute differenze con le ben più lunghe e complesse storie coloniali ed imperiali delle altre potenze europee, con i lavori di studiosi quali Del Boca, Labanca e appunto Proglione è ormai storiograficamente accettato che la disfatta di Adua, la guerra di Libia e poi la guerra d'Etiopia del regime fascista rappresentarono tre momenti in cui la retorica e gli immaginari culturali legati al colonialismo ed all'imperialismo ebbero un ruolo molto importante nel creare, rimodellare ed irrobustire il sentimento nazionalpatriottico italiano, unendo al richiamo di miti e memorie del passato lo scontro con l'Altrove africano, in una narrazione a contrasto¹⁴.

Questa ricerca avrà quindi come oggetto principale gli immaginari culturali e le narrazioni che in occasione della guerra di Libia furono rivolti alla mobilitazione delle coscienze e alla formazione dei sentimenti patriottici dei bambini e delle bambine dell'Italia del tempo, costituendo una tappa importante della loro nazionalizzazione e militarizzazione. La missione coloniale, come vedremo, offrì una vasta gamma di narrazioni in cui il processo di costruzione dell'identità nazionalpatriottica si arricchì di elementi coloniali ed imperialistici come la missione civilizzatrice, il ritorno ai fasti imperiali di Roma, il recupero della dimensione religiosa delle crociate e dello scontro di civiltà, una visione razziale gerarchica e che vedeva l'Italia e gli italiani portatori di civiltà in terre barbare e arretrate. La vittoriosa guerra di Libia permise, in buona sostanza, di aggiungere ai tradizionali canoni del nazional patriottismo erede del romanticismo ottocentesco e del Risorgimento nuovi elementi nell'identificare i tratti della propria comunità nazionale, proiettandone anche un'immagine di forza espansiva verso l'esterno al pari delle grandi potenze europee come la Gran Bretagna, la Francia o la Germania guglielmina; possiamo dire che alla classica ottocentesca

¹⁴ Nicola Labanca, *Imperi immaginati. Recenti cultural studies sul colonialismo italiano*, in «Studi piacentini», XIV (2000), n.28, p.145-168; Id., *La guerra italiana per la Libia 1911-1931*, Bologna, Il Mulino, 2012; Id., *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*, Bologna, Il Mulino, 2007, p. 217-267.

nazionalizzazione delle masse si aggiunsero così i primi tratti di una *imperializzazione delle masse* italiane che, in netto ritardo con quanto era avvenuto nel resto d'Europa, avrebbe toccato il proprio apice negli anni del regime e della guerra di Etiopia.

Proprio per tentare di comprendere con maggior profondità questo processo culturale, gli immaginari e le narrazioni che furono rivolte e indirizzate ai bambini si rivelano fondamentali. Essi rappresentano allo stesso tempo un campo di studio, perché nel corso della nostra trattazione studieremo quali immagini, quali memorie storiche furono scelte e per quale motivo altre furono scartate, ma pure uno strumento di ricerca, perché attraverso lo studio del loro utilizzo potremo cercare di vedere come, nel concreto, avvenne la mobilitazione delle giovani generazioni in occasione della guerra di Libia. Vedremo, infatti, come nei mesi della missione coloniale i bambini, ma in generale tutta l'opinione pubblica italiana, furono oggetto di una reinvenzione di un passato collettivo mitizzato, con immagini e immaginari ben precisi e inseriti con grande efficacia nella cultura e nella retorica nazionalpatriottica figlia delle passioni e degli eventi risorgimentali ottocenteschi. Tutti questi processi risultano ulteriormente interessanti, perché in una nazione come l'Italia, che nella primavera del 1911 aveva sì festeggiato il cinquantenario unitario ma che proveniva da decenni di difficoltosa formazione e crescita, per non parlare delle umilianti sconfitte nei primi tentativi coloniali crispini, il *climax* nazionalistico e imperialistico che accompagnò l'impresa coloniale condensò in un tempo relativamente breve un campionario veramente composito di immaginari che con la loro potenza persuasiva crearono un clima favorevole al conflitto per delle terre di cui fino ad allora gli italiani conoscevano ben poco, se non nulla. Ciò vuol significare che questi immaginari, che fossero collegati o meno (in certi casi, inventati di sana pianta) con il passato della nazione, con le dinamiche geopolitiche del tempo o con le reali condizioni economiche delle province libiche, furono potentissimi nel convincere e mobilitare gli spiriti bellici e nazionalistici degli italiani, quasi in una sorta di sogno collettivo. E questo fu ancora più significativo per i bambini, chiamati forse per la prima volta dai tempi del Risorgimento a partecipare attivamente ad un momento cruciale per la comunità nazionale come poteva essere una guerra coloniale; tutto il patrimonio culturale nazionalpatriottico che avevano imparato a scuola, in famiglia e dalla lettura di libri come *Cuore* di De Amicis in quelle settimane diventava realtà quotidiana. La Libia entrò così di prepotenza nei discorsi, nelle narrazioni e nei processi formativi, educativi e nazionalizzanti delle giovani generazioni italiane, una importante premessa a tutto ciò che poi sarebbe avvenuto con la Prima guerra mondiale e poi col ventennale regime fascista.

Per poter quindi studiare come questi immaginari culturali entrarono in azione nella quotidianità dei piccoli italiani, il primo dei campi di studio d'elezione di questa ricerca sarà il mondo

della scuola, a cui sarà dedicata per intero la prima sezione della ricerca. E per potere avere un'idea di come la guerra di Libia entrò nei discorsi, nelle lezioni e negli insegnamenti delle scuole d'Italia è fondamentale quindi cercare di scoprire cosa leggessero, pensassero e discutessero gli insegnanti riguardo la missione coloniale e quali pratiche pedagogiche e didattiche essi avrebbero attuato con i propri allievi. La fonte privilegiata di questa sezione saranno perciò le riviste e i giornali magistrali, che ai tempi del conflitto coloniale costituivano già una realtà editoriale matura e consolidata. Per lungo tempo ignorate dalla storiografia, a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, quando alla storia della scuola e dell'educazione si iniziò ad avvicinarsi con nuove prospettive interdisciplinari, le riviste magistrali si rivelarono una delle privilegiate chiavi di accesso alla quotidianità della vita scolastica. Leggendo in maniera continuativa le pagine di quelle testate gli studiosi avevano finalmente accesso alla storia dei maestri e degli allievi, delle piccole o grandi comunità scolastiche, alle modalità di svolgimento delle lezioni in classe, agli argomenti trattati a lezione, ai compiti affidati agli scolari, alle letture di brani di libri e sussidiari, alle condizioni professionali e sindacali degli stessi insegnanti, all'incontro tra cultura pedagogica ed educativa accademica e le concrete pratiche scolastiche della vita di ogni giorno.

Con questa impostazione metodologica, la lettura di questi periodici ci permetterà quindi di prendere in esame gli articoli, le riflessioni e i contributi che in quelle pagine vennero offerte ai maestri e alle maestre per potere fare comprendere alle giovani menti dei piccoli scolari cosa stesse succedendo sui campi di battaglia della Libia, quali fossero le cause e le necessità del conflitto, quali compiti e doveri spettassero ai soldati italiani. Vedremo qui in azione da una parte il consolidato linguaggio e simbolismo nazionalpatriottico ottocentesco, dall'altra le nuove narrazioni e i nuovi immaginari creati *ad hoc* per il conflitto libico, legati al mito del ritorno delle glorie imperiali romane, della cristianizzazione trionfante dell'epoca delle crociate, dell'eroismo dei soldati italiani, la classica retorica imperialistica della missione civilizzatrice e del passato mitizzato dell'Italia, che sui campi di battaglia africani trovava una degna conclusione ad una storia che dai legionari romani arrivava fino agli eroi risorgimentali; tutti simbolismi che in generale provocarono un consenso quasi unanime nel mondo degli insegnanti. Ma troveremo pure le riflessioni di una sparuta minoranza di maestri e maestre sull'opportunità di educare i bambini ad una cultura che faceva del militarismo, dello sciovinismo e della lotta tra potenze il proprio centro, i dubbi riguardo l'esaltazione della guerra come ultima tappa dell'amor di patria e della cultura nazionalpatriottica, a dimostrazione di un mondo della scuola forse meno granitico e uniforme di quanto si potesse pensare in partenza. Questa tipologia di fonte non può certamente essere considerata definitiva o la unica soluzione al quesito storiografico da cui siamo partiti, ma come vedremo ci permetterà di compiere un primo passo abbastanza solido

e concreto verso la comprensione di come effettivamente venne letta, compresa e spiegata la missione coloniale nella scuola italiana.

Una volta conclusa l'analisi delle riviste magistrali, nella sua seconda sezione la ricerca verrà dedicata ad una analisi ancor più approfondita e specifica su un'altra variegata tipologia di fonte, quella della letteratura per l'infanzia dedicata alla guerra di Libia. Ed in un senso abbastanza largo del termine, perché le testimonianze e i documenti che prenderemo in esame per studiarne immaginari, simbolismi e strutture narrative saranno i libri d'evasione come le cronache di guerra, i periodici illustrati come le memorie dei caduti, i racconti umoristici come le copertine dei quaderni. Anzi, più che alla letteratura per l'infanzia, forse un termine troppo limitante, possiamo dire che la seconda parte di questa ricerca verrà quindi dedicata ad una vasta e più completa possibile gamma di forme narrative, giornalistiche, iconografiche, memorialistiche e finanche musicali, ovvero a delle produzioni culturali che esulavano dai parametri stretti dei programmi scolastici ministeriali, ma che avevano un ruolo determinante nella formazione delle giovani generazioni e che soprattutto permisero ai piccoli italiani del tempo di entrare effettivamente in contatto con la guerra di Libia, contribuendo così alla loro mobilitazione e educazione nazionale.

Questa particolare attenzione è dovuta al fatto che il confine tra il mondo scolastico e questo variegato panorama letterario-editoriale era molto labile; esisteva infatti tra le due sfere un grado di complementarità che coinvolgeva autori, circuiti commerciali, case editrici, immaginari culturali prescelti, linguaggi, registri narrativi, persino iconografie ed immagini. Ciò vuol dire che nel concreto queste letture andarono a costituire una sorta di implicito curriculum extrascolastico, un'integrazione a ciò che veniva insegnato e raccontato nelle classi da parte degli insegnanti e delle maestre. Basti pensare che i libri che prenderemo in esame, fossero essi d'evasione o di tipo parascolastico, erano tutti titoli segnalati e pubblicizzati nelle pagine delle riviste magistrali, che spesso venivano scritti da maestri e redattori di quelle testate e pubblicati dalle stesse case editrici. Avremo modo di vedere che allo scoppio del conflitto coloniale esisteva in Italia una consolidata letteratura a tema coloniale/africano e che l'editoria per l'infanzia seppe cogliere il momento con grande fiuto per gli affari e volontà di partecipare allo spirito del tempo, con una produzione di libri e racconti forse inaspettata se consideriamo che la guerra di Libia durò poco più di un anno, corrispondente all'incirca con un anno scolastico. Allo stesso tempo, anche le riviste illustrate per l'infanzia erano al centro di un momento di grande sviluppo e consolidamento nel panorama editoriale italiano, e come avevano fatto i libri anche i *giornalini* videro nella guerra di Libia non solo un grande affare, ma pure un'ottima occasione per legittimarsi definitivamente come letture consigliate per i bambini, dando grande spazio

e risalto ai fatti bellici anche con toni più umoristici e banalizzanti, nel significato che a questo processo, la *banalizzazione*, fu assegnato da Mosse nei suoi studi¹⁵.

Questo variegato panorama di fonti è certamente non esaustivo e completo, perché tanto altro si sarebbe potuto studiare con maggior profondità se non fossero intervenute nel mio percorso di studio le difficoltà conseguenti alla pandemia che negli scorsi anni ha bloccato il mondo, non solo della ricerca, in una morsa angosciante. Penso soprattutto ai quaderni scolastici, dei documenti dalla difficile reperibilità ma estremamente affascinanti, e a cui comunque sarà dedicata una piccola ma significativa ultima parte della ricerca, alle cartoline illustrate, oppure a un confronto comparativo con la realtà della Gran Bretagna della seconda guerra anglo-boera o degli anni edoardiani della pubblicazione del libro di Parrott, che sicuramente avrebbe ulteriormente arricchito l'analisi mettendo in luce le comunanze e le differenze di sentimenti, simboli, retoriche e narrazioni per le giovani generazioni comuni a tutte le potenze imperialiste europee a cavallo tra Otto e Novecento, poco prima del grande abisso della Prima guerra mondiale, la tragica conclusione del lungo Ottocento. In questo senso però torniamo a quanto detto qualche pagina addietro, e cioè che questa ricerca sugli immaginari e le narrazioni che contribuirono a fare della guerra di Libia un momento importante nel processo di nazionalizzazione, mobilitazione e militarizzazione delle giovani generazioni italiane non rappresenterà che un punto di partenza per future ricerche.

Proprio nella fase conclusiva della stesura di questa ricerca gli eventi della cronaca contemporanea hanno tra l'altro dimostrato con grande efficacia che la nazionalizzazione, la mobilitazione e la militarizzazione delle giovani generazioni non siano affatto una storia chiusa, finita e irripetibile. I fatti dei nostri giorni continuano a mettere in luce che quei processi culturali che abbiamo preso in esame per la guerra di Libia di più di un secolo fa non sono relegati agli archivi, alla polvere dei decenni, al dibattito accademico o alla storia di un passato ormai lontano, ed anzi, confermano una tendenza ormai di lunga durata. Per tutto il secolo scorso l'infanzia, sia come soggetto mobilitato che mobilitante, ha avuto un ruolo centrale nelle guerre che hanno martoriato e insanguinato il Novecento. Benché abbiano rappresentato e continuano ad essere le vittime più innocenti, è innegabile che i bambini e gli adolescenti nel XX secolo siano diventati dei veri e propri attori dei conflitti, dalla mobilitazione ai tempi della Prima guerra mondiale alle vittime della Shoah, dalla *Hitler-jugend* ai bambini-soldato dei terribili conflitti postcoloniali in Africa e nel Medio Oriente. E questo è ancor più tragico, se si pensa che appunto per i bambini di tutto il mondo del secolo passato la guerra arrivava nel momento della loro crescita, della loro formazione individuale e collettiva, segnandone per sempre la vita e i sentimenti, che fossero mobilitati per il consenso e il

¹⁵ George Mosse, *Le guerre mondiali. Dalla tragedia al mito dei caduti*, Bari-Roma, Laterza, 2005.

sostegno, vittime di violenze o soprusi, resi orfani, costretti alla fuga, imprigionati in campi di concentramento o gettati allo sbaraglio nei combattimenti trasformati in funesti giochi di morte¹⁶.

Ne sono un esempio i drammatici eventi dell'ultimo decennio, dalla guerra in Siria al ritorno dei talebani in Afghanistan, dal crudele totalitarismo di morte dell'Isis in Africa e in Medio Oriente all'Ucraina martoriata dalla guerra voluta da Putin per i suoi disegni imperialistici neo-zaristi. Ed è da quelle terre addolorate che poco tempo fa è emersa la notizia con cui vorrei chiudere queste brevi pagine di introduzione. Nella cittadina di Izyum, in un edificio che prima era un ufficio della motorizzazione e con l'occupazione russa era diventato un carcere e un luogo di tortura per i prigionieri ucraini, tra le macerie sono stati trovati numerosi pacchi che al loro interno contenevano plichi e plichi di fogli e biglietti che arrivavano agli invasori insieme ai rifornimenti, alle medicine, alle munizioni.

Quei testi, quei disegni, quei brani erano stati scritti da bambini delle scuole elementari russe, che nelle loro lettere e nei loro pensierini esaltavano la gloria e le imprese militari degli eroi russi al fronte, «valorosi difensori della patria» occupati a liberare quelle terre da «dai nazisti e dai terroristi». Sono eccezionali documenti che testimoniano l'operato della propaganda putiniana sin dall'infanzia, con disegni di carri armati, fiori e soli, bandiere russe e arcobaleni che accompagnavano sorridenti i soldati di Putin, inni alla vittoria, nostalgie della grandezza zarista e sovietica, piccoli temi a metà tra la propaganda e la lezione di storia patria in cui l'Ucraina veniva dipinta come un sopruso della storia, una terra di fratelli traditori¹⁷. Nel raccontare come in realtà da almeno un quindicennio nelle scuole di ogni ordine e grado della Russia putiniana sia stata introdotta come materia di studio obbligatoria l'*educazione patriottica*, ovviamente piegata al racconto distorto della storia e della realtà utile al regime (ma ciò avviene che nella Cina di Xi Jinping, dove la lunga parentesi di dominio britannico di Hong Kong è stata cancellata dai libri di testo)¹⁸, così ha commentato Francesca Mannocchi sulle pagine dello storico quotidiano torinese:

«Esistono diversi modi per dare inizio ad una guerra. Uno è cominciare a preparare la generazione che dovrà combatterla con anni di anticipo, sui banchi di scuola»¹⁹.

Queste due brevi frasi, nella loro asciutta semplicità, racchiudono tutto il senso di questa ricerca sulla mobilitazione e la nazionalizzazione dei più piccoli in occasione della guerra di Libia. E

¹⁶ Bruno Maida, *L'infanzia nelle guerre del Novecento*, Torino, Einaudi, 2017; Mario Gecchele, Simonetta Polenghi e Paola Dal Toso (a cura di), *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Bergamo, Edizioni junior, 2017.

¹⁷ Francesca Mannocchi, *I bambini e la guerra*, «La Stampa», 28 ottobre 2022.

¹⁸ Krystal Chia, *Rewritten Schoolbooks say Hong Kong was never a British colony*, Bloomberg, 14 giugno 2022: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2022-06-14/rewritten-schoolbooks-state-hong-kong-was-never-a-british-colony?leadSource=verify%20wall> (ultima consultazione, 1° novembre 2022).

¹⁹ Francesca Mannocchi, *Educazione putiniana*, «La Stampa», 29 ottobre 2022.

affermano anche un'altra cosa ben più tragica, e cioè che per queste dinamiche poco o nulla è cambiato dal Novecento, altro che «fine della storia».

Ringraziamenti

Nel concludere la stesura di questo studio desidero anzitutto esprimere i miei più sentiti ringraziamenti per la collaborazione, l'attenzione e la grande pazienza al professor Silvio Pons, mio relatore presso la Scuola Normale Superiore di Pisa, e al dottor Sante Lesti, ricercatore sempre presso la Scuola Normale Superiore e che negli ultimi anni ha saputo unire al suo ruolo di supervisore della mia ricerca consigli e suggerimenti non solo professionali, stilistici o bibliografici, ma pure continui incoraggiamenti e sorrisi anche nei momenti personali e lavorativi più complessi.

Desidero esprimere la mia grande riconoscenza al professor Daniele Menozzi, sempre della Scuola Normale Superiore, per la sua guida sicura nel mio primo anno di dottorato e i preziosi consigli e stimoli proprio all'inizio di questa ricerca, così come al professor Giorgio Chiosso dell'università di Torino, perché senza i suoi fondamentali suggerimenti metodologici questo studio probabilmente non sarebbe partito.

Avrò sempre un debito di gratitudine anche con il professor Gabriele Proglia dell'università di Pollenzo, il cui libro accese la miccia del mio interesse qualche anno fa, per i gentili scambi di vedute e impressioni, così come con il professor Angelo Gaudio dell'università di Udine per le preziose segnalazioni nel campo di studi della storia della scuola e dell'educazione, fino ad allora da me poco frequentato.

Non posso poi non menzionare i professori dell'università di Pisa Alberto Mario Banti, Gianluca Fulveti e Gian Luca Fruci che, seppure "dall'esterno" e dalle aule del mio ex dipartimento di studi, sono stati in questi anni una continua fonte di consigli, suggerimenti, osservazioni e stimolo anche per questa ricerca, e a cui ormai dopo quasi dieci anni di frequentazione e collaborazione sono legato da sentimenti di affetto e amicizia che vanno al di là del lavoro e della ricerca accademica.

Devo poi esprimere la mia più profonda gratitudine al dottor Gian Luca Corradi e a tutto il gentile e professionale personale delle sale periodici e consultazione della Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze. Ci siamo tenuti vicendevolmente compagnia e abbiamo collaborato nei tragici e complessi mesi pandemici del biennio 2020-21, in una Firenze e in una Biblioteca deserte e spettrali, ma senza la loro paziente e disponibile partecipazione in quei tempi estremamente difficili questo studio non avrebbe potuto esistere; perciò, rivolgo a loro ancora un caro pensiero.

Vorrei inoltre ringraziare la dott.ssa Irene Zoppi dell'INDIRE (l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) di Firenze per avermi messo a disposizione il preziosissimo archivio di quaderni e materiali scolastici conservati presso quell'istituzione, così come il dott. Graziano Mamone

dell'ALSP (l'Archivio Ligure della Scrittura Popolare) di Genova, legato alla locale università e alla lunga attività di ricerca e studio del prof. Gibelli, per avermi aiutato nella ricerca di quaderni scolastici che avessero testimonianze della guerra di Libia. Voglio infine esprimere la mia riconoscenza anche al professor Pompeo Vagliani della Fondazione Tancredi di Barolo di Torino, che non solo mi ha messo a disposizione un vasto campionario di quaderni, riviste illustrate, materiali scolastici e un diario di una maestra fondamentali per questa ricerca, ma mi ha pure fatto conoscere quella preziosa realtà museale e bibliotecaria che sono l'Archivio della fondazione e il Musli (Museo della Scuola e del Libro dell'Infanzia), due veri piccoli scrigni di meraviglia e fantasia a cavallo tra Otto e Novecento.

Rivolgo infine un sentito, doveroso e profondo ringraziamento alla mia famiglia e ai miei amici, che mi hanno supportato e sostenuto in questo percorso in anni molto complessi. Dedico questa ricerca a due persone molto care e amanti della storia che hanno lasciato questa terra prima di vederla conclusa, il nonno Checco ed Ennio, al caro Nemo, compagno di passeggiate e studio per più di un decennio tra liceo e università, e infine al mio nipotino Arturo, nella speranza che non debba mai vivere ciò che hanno passato i piccoli italiani di cento anni fa e che molti suoi coetanei purtroppo continuano a subire in questa epoca sciagurata, dalla martoriata Africa alla vicina Ucraina.

1. Pedagogie di un conflitto coloniale: la guerra di Libia e la scuola italiana

La scuola rappresentò uno dei percorsi culturali e sociali più importanti attraverso i quali i bambini e le bambine italiane entrarono in contatto con la guerra di Libia nella loro quotidianità. Le aule scolastiche, oltre ad essere i luoghi deputati all'insegnamento e all'apprendimento dell'alfabeto, della lettura e del far di conto, costituivano anche il luogo per eccellenza, insieme alle famiglie, della costruzione morale ed etica delle scolaresche. In più da qualche decennio attraverso il percorso della nazionalizzazione delle masse, comune alle realtà europee al passaggio tra Otto e Novecento, le giovani generazioni entravano in contatto anche con degli insegnamenti volti a farli diventare dei cittadini consapevoli sì dei propri diritti e doveri, ma soprattutto di un sentimento patriottico che permetteva ai giovani scolari di fare il proprio ingresso nella comunità nazionale. Questa costruzione giornaliera del sentimento nazionalpatriottico era riservata ai maestri e alle maestre, gli attori principali dell'istituzione scolastica e personaggi cruciali nella crescita e nella vita culturale dei bambini e delle bambine. Per potere avere un'idea di come la guerra di Libia entrò nei discorsi, nelle lezioni e negli insegnamenti delle scuole d'Italia è fondamentale quindi cercare di scoprire cosa leggessero, pensassero e discutessero gli insegnanti riguardo la missione coloniale e quali pratiche pedagogiche e didattiche essi avrebbero attuato con i propri allievi per potere fare comprendere alle loro giovani menti cosa stesse succedendo sui campi di battaglia africani, quali fossero le cause e le necessità del conflitto, quali compiti e doveri spettassero ai soldati italiani, cosa avrebbero dovuto fare le famiglie a casa, cosa ne avrebbe guadagnato il paese in termini di orgoglio, posizione internazionale e risorse economiche, se esistesse o meno un dovere civilizzatore dell'Italia nei confronti delle popolazioni libiche, quale passato imperiale aveva avuto il paese che in quell'anno avrebbe festeggiato il proprio Cinquantenario, quale fosse il compito della scuola e dei maestri nella formazione morale, etica e patriottica dei bambini e delle bambine nelle aule scolastiche. Studiare cosa effettivamente venisse insegnato nelle classi delle scuole del tempo, cosa venisse letto, cosa concretamente gli studenti riuscissero ad imparare dai propri insegnanti è chiaramente molto complesso, particolarmente per un periodo come quello di inizio Novecento in cui la scuola visse un periodo di grandi cambiamenti, difficoltà strutturali e un processo di consolidamento ancora di là dal concludersi. Il rischio di rimanere quindi ancorato ai propositi del legislatore, nel caso dei regolamenti o dei programmi ministeriali, o soltanto agli intenti dei docenti, magari espressi nei registri di classe o nella pianificazione delle lezioni, con fonti dirette quali memorie, diari, lettere o quaderni scolastici poco numerose o largamente ancora inesplorate, è senza dubbio alto. Per potere cercare quindi di studiare e comprendere la vita quotidiana dei maestri e degli allievi e cosa all'atto pratico venisse

insegnato ed appreso nelle classi del Regno d'Italia, una delle fonti privilegiate alla quale attingere è quella dei periodici e dei giornali destinati alla lettura, lo studio e l'utilizzo pedagogico-didattico della classe magistrale, utilissimi per «ricostruire la trama della vita scolastica, le diverse concezioni dell'infanzia e della scuola, i rapporti tra cultura pedagogica e le prassi educative, i modelli didattici e formativi, la condizione dei maestri e dei professori, la storia delle loro associazioni e delle loro battaglie rivendicative»¹.

Questa tipologia di fonte non può certamente essere considerata definitiva o la unica soluzione al quesito storiografico poc'anzi posto, ma permette allo studioso ed al lettore interessato di poter compiere un primo passo, tutto sommato abbastanza solido e concreto, verso la comprensione di come effettivamente venne letta, compresa e spiegata la guerra di Libia a scuola, di quali significati, opinioni e prospettive pedagogico-didattiche venisse caricata dagli insegnanti, quali idee di dovere ed onore, quale immagine d'Italia, civiltà o potenza imperiale venissero proposte ai bambini ed alle bambine italiane del tempo, quale ruolo ricoprì la scuola nella costruzione dell'italianità delle nuove generazioni, alle luce dei cinquant'anni del Risorgimento e dell'impresa coloniale, foriera a seconda dei casi e delle diverse testate di un'ulteriore idea di italianità da trasmettere ai giovani studenti, permettendoci così di poter immaginare cosa venisse raccontato ed insegnato in quelle aule. Per molto tempo la storia della scuola e dell'educazione hanno avuto il proprio fulcro sullo studio e l'analisi della storia della scuola come istituzione, con una particolare attenzione quindi per le scelte che politici, uomini di governo e di scuola, istituzioni ebbero nel corso dei decenni, in particolar modo nel processo di costruzione e consolidamento degli stati nazionali nel corso dell'Ottocento. Per lunghi decenni quindi gli studiosi si sono approcciati alla scuola quasi alla stregua di uno studio di storia politica, seguendo i vari passaggi legislativi, le riforme, le leggi di bilancio, i regolamenti professionali, i piani educativi, la storia delle materie, gli uomini ed i ministeri che nel corso degli anni plasmarono la nascita e lo sviluppo dei sistemi scolastici e educativi nazionali².

Questa opera, essenziale nello strutturare una visione sempre più complessa ed estesa della storia della scuola nelle singole nazioni, a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso non venne però considerata più sufficiente ed ai classici studi di storia istituzionale la scuola iniziò ad essere indagata nella sua quotidianità su un piano qualitativo e quantitativo, cercando di colmare lo iato tra gli intenti scritti nei programmi ministeriali e l'effettiva riuscita degli insegnamenti in classe, e questo nuovo

¹ Giorgio Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia 1820-1943*, Brescia, La Scuola, 1997, pp.5.

² La storiografia dedicata alla nascita ed allo sviluppo della scuola in Italia è molto corposa, ma per questi aspetti politico-istituzionali mi limito a segnalare il recente volume curato da Fulvio De Giorgi, Angelo Gaudio e Fabio Pruneri, *Manuale di storia della scuola italiana*, Brescia, Morcelliana, 2019, e due libri ormai diventati dei classici, Giacomo Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, e Simonetta Soldani e Gabriele Turi (a cura di), *Fare gli Italiani*, Bologna, Il Mulino, 1993.

percorso di ricerca non riguardò solo l'Italia, ma tutto il continente europeo. La storia delle politiche scolastico-educative o del pensiero pedagogico veniva quindi accompagnata e grandemente arricchita dal tentativo di comprendere la vita scolastica nella sua reale dimensione giornaliera e “concreta”, con una impostazione interdisciplinare che agli storici univa psicologi, studiosi di pedagogia e scienze politiche, statistici, economisti e con una gamma di nuovi argomenti che andava dalla dimensione femminile (e qui basti citare gli importanti studi di Soldani e De Fort sulla classe magistrale femminile in Italia) alle istituzioni educative extrascolastiche quali la famiglia e le comunità religiose, dalla storia scolastica nelle realtà rurali d'Italia alle campagne educative dei socialisti presso le classi popolari, unendo quindi approcci ai più tradizionali percorsi della storiografia fino ad allora indagati nuove prospettive di storia della società, del pensiero, della cultura, della famiglia e di genere³.

Proprio questa nuova stagione di studi dedicati alla storia della scuola e dell'educazione hanno aperto nuove ed inesplorate strade verso tipologie di fonti fino ad allora poco utilizzate, quali per esempio i giornali ed i periodici magistrali, che vennero considerati dagli studiosi una delle privilegiate chiavi di accesso alla quotidianità della vita scolastica. Questa miniera inesplorata era ancora negli anni Ottanta sostanzialmente intoccata e così in tutta Europa partì una nuova stagione di ricerche sui periodici magistrali che dimostrava quanto la storia scolastica dei singoli paesi potesse essere ricostruita con un realismo più esauriente ed esaustivo di quanto non avessero potuto fare le pur fondamentali analisi sui percorsi pedagogici, istituzionali e politici della storia della scuola fino ad allora proposte. Quello che gli studiosi ed i ricercatori del tempo dimostrarono fu che attraverso la lettura e lo studio di questi periodici e giornali fosse possibile procedere alla ricostruzione della storia della scuola italiana attraverso due percorsi, quello ufficiale dei piani, delle scelte e delle decisioni dei ceti dirigenti, ministeriali e governativi, e la concreta e quotidiana riflessione ed attuazione di quei progetti da parte del mondo magistrale dal punto di vista pedagogico, didattico, professionale, sindacale, letterario, economico, editoriale, sociale⁴.

I primi giornali pedagogici e scolastici italiani fecero la loro comparsa nei primi decenni dell'Ottocento, quando un'iniziale campagna di scolarizzazione aveva preso avvio nell'epoca napoleonica e poi negli anni della Restaurazione. Le prime testate italiane comparvero non a caso

³ Rimando a titoli esemplificativi di questo nuovo florilegio storiografico: Ester De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996; Eadem, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Bologna, Il Mulino, 1995; Simonetta Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1989, oppure il saggio *Nascita della maestra elementare*, nel citato volume di Simonetta Soldani, Gabriele Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1993.

⁴ Per quanto riguarda il caso italiano sono fondamentali i decennali lavori dei gruppi di ricerca coordinati dal Prof. Chiosso, che nel corso degli anni Novanta portarono alla pubblicazione di due testi fondamentali da lui curati quali *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993 ed il già citato *La stampa pedagogica e scolastica in Italia 1820-1943*, Brescia, La Scuola, 1997.

nella Firenze granducale e nella Torino sabauda degli anni Venti, dove esistevano delle tradizioni pedagogiche risalenti al Settecento ed in particolare relazione con la scuola pedagogica francese illuminista. Tra il 1820 ed il 1822 uscì quindi a Firenze il *Giornale d'educazione*, sovvenzionato da personaggi del calibro di Gino Capponi e Cosimo Ridolfi, ma è solo nei due decenni successivi che numerose testate fecero la propria comparsa nei centri di un'Italia ancora divisa negli stati preunitari, ed ogni giornale prese a caratterizzarsi sempre più per l'impostazione pedagogica scelta per le proprie pagine. Sempre a Firenze e Torino tra anni Trenta e Quaranta uscirono per esempio due importanti riviste, la *Guida dell'educatore* e *L'Educatore primario*, con la prima guidata da un Raffaello Lambruschini interessato ad importare in Toscana le novità pedagogiche e scolastiche delle "moderne" realtà francesi e tedesche, mentre la seconda, che aveva in Domenico Berti il proprio esponente di punta, discusse per lungo tempo la necessità di separare la scuola dalla guida fino allora indiscussa della Chiesa ed affidare il fondamentale compito educativo ad uno Stato che si sarebbe dovuto improntare ad un rigoroso laicismo modernizzatore. Fu con la nascita del Regno d'Italia nel 1861, del sistema scolastico unitario e con la lotta all'analfabetismo su tutto il territorio nazionale che le riviste ed i periodici dedicati ai maestri ed alle maestre elementari videro una prima tumultuosa crescita editoriale, anche se il ruolo editoriale di Torino continuò ad essere centrale, affiancato da Firenze e da Milano. I numeri crescenti degli studenti nelle scuole del Regno comportarono un bisogno sempre maggiore di maestri pronti all'attività educativa, per cui i giornali iniziarono a fornire oltre alle riflessioni ed alle discussioni sulle questioni pedagogiche numerose pagine di consigli pratici, atti a soddisfare le esigenze di una classe magistrale che spesso si dimostrò poco preparata e che crebbe professionalmente solo nel tempo, sia con la creazione di percorsi professionalizzanti ma anche con la lettura di queste preziose pagine didattiche, che settimanalmente presentavano ai propri lettori compiti e lezioni, esercizi di algebra e geometria, nozioni di storia, scienze e geografia, brani letterari e poesie, tracce di temi e dettati, letture morali. Queste pagine costituiscono una fonte assai preziosa per lo storico interessato a studiare quali fossero non soltanto le materie insegnate, ma pure i valori morali ed etici trasmessi dagli insegnanti nelle scuole del tempo. La nascita di così tante testate magistrali ebbe inoltre un altro effetto indiretto. In un paese appena riunito ma che per secoli era stato diviso da lingue, culture e dominazioni dinastiche diverse, i giornali scolastici fecero la propria parte anche nella costruzione di una lingua e cultura nazionale presso la classe magistrale italiana, fino ad allora abituata al dialetto ed alla realtà culturale, sociale ed economica del proprio territorio. I maestri e le maestre si trovarono così per la prima volta a dover ragionare sulla propria missione educativa in una prospettiva compiutamente nazionale, ed in seconda battuta a dover trasmettere questa nuova ottica unitariamente italiana ai propri allievi, per cui non passò molto tempo dal momento in cui a partire in particolar modo dagli anni Settanta-Ottanta nelle pagine di queste

testate iniziò ad essere riversata quella retorica, quella morale e quella cultura nazionalpatriottica che avrebbe avviato anche in Italia quel processo conosciuto come *nazionalizzazione delle masse*, comune a molte realtà europee alla fine dell'Ottocento.

Fu però con gli anni Ottanta che l'editoria pedagogica rivolta ai maestri e le maestre d'Italia compì un salto di qualità molto importante, sia per la legge Coppino del 1877, che aumentò non di poco la platea studentesca con l'obbligo scolastico elevato a tre anni e la riorganizzazione della scuola elementare sui cinque anni, sia per fenomeni esterni al mondo della scuola e dell'educazione quale il progressivo affermarsi della cultura positivista, un consenso sempre più sostenuto tra le classi popolari del movimento socialista, l'avvio di un sempre più solido mercato editoriale ed una lenta ma decisa laicizzazione della vita sociale. All'affermarsi di un humus culturale, professionale e politico favorevole alla crescita delle riviste della classe magistrale contribuì inoltre la legge elettorale del 1882, che rese gli insegnanti elementari parte del corpo elettorale, e da quel momento le riviste pedagogiche divennero un qualcosa di più di un foglio di utili consigli didattici o riflessioni pedagogiche. Gli insegnanti iniziarono così ad avvertire il bisogno di far sentire la propria voce, così l'editoria scolastica iniziò ad assumere pure le caratteristiche di uno strumento di pressione politico-scolastica e parlamentare, rappresentando la voce di una classe che le forze parlamentari avrebbero iniziato a blandire per ottenerne i voti ed il consenso politico. I maestri non erano più soltanto relegati al proprio compito educativo nelle classi scolastiche, perché da quel momento si facevano soggetto politico, anche se per tutti gli ultimi anni dell'Ottocento i tempi non erano ancora maturi per la definitiva affermazione politica. Fu questo il momento in cui l'editoria magistrale abbandonò progressivamente la propria natura artigianale, legata alla realtà del proprio comune e della propria provincia, per proiettarsi verso una dimensione regionale e nazionale, con una impostazione editoriale non limitata soltanto alle settimane didattiche o alle questioni pedagogiche, ma pure con articoli di letteratura e costume, attualità politica e sindacale, scienza e medicina, con il chiaro intento di allargare il proprio pubblico di abbonati e lettori. Editori come la torinese Paravia, la fiorentina Bemporad, la palermitana Sandron o le milanesi Sonzogno, Vallardi e Treves iniziarono a manifestare un interesse particolare per questo genere di pubblicazioni, perché l'allargamento delle fila della classe magistrale e un pubblico di lettori anche non necessariamente impegnato nella scuola ma interessato alle questioni culturali e educative sempre maggiore avrebbero garantito un buon ritorno economico, nonché un ottimo e gratuito veicolo pubblicitario presso i lettori dei prodotti "classici" delle singole case editrici, ovvero i libri. Queste moderne case editrici fecero della scuola e del mondo magistrale il centro di un vasto programma editoriale con libri di testo, sussidiari, letture ricreative, strenne natalizie, materiali per le lezioni in classe quali mappe, giochi educativi, cartelloni didattici, con la pubblicazione poi di nuove testate magistrali come il *Risveglio Educativo* (1885-1901), il

Corriere delle Maestre (1897-1941) o *L'Educazione dei bambini* (1889-1918), che proprio per la solida struttura nazionale delle case editrici avrebbero avuto una diffusione nazionale ed una durata continuativa nel corso degli anni, spesso lunga decenni. Non solo, al progressivo arricchimento quantitativo delle riviste scolastiche ne seguì uno qualitativo, perché nelle redazioni iniziarono a fare il proprio ingresso una nuova classe di insegnanti che aveva studiato nelle scuole magistrali e normali, quando non all'università, ed un numero sempre più cospicuo di letterati quali Verga, Capuana, De Amicis, Serao, Deledda, che impreziosirono questi giornali con racconti, novelle ed articoli dall'alta qualità letteraria. Le pagine delle testate magistrali si arricchirono così di scritti di storia locale, letteratura, costume, indagine antropologica, saggi scientifici, facendo così fare il definitivo salto di qualità all'editoria magistrale.

Con la fondazione nel 1901 dell'Unione Magistrale Nazionale, ovvero l'associazione nazionale dei maestri di orientamento laico, democratico e radicale, il mondo della scuola e in parallelo quello dell'editoria magistrale vissero un punto di svolta decisivo nella loro storia. Nel corso del secondo Ottocento ed in particolare negli ultimi quindici anni erano nate a livello locale, quando non proprio municipale, delle associazioni e dei sodalizi dei maestri e delle maestre che costituirono dei piccoli sindacati *ante litteram*, che spesso, come abbiamo visto poc'anzi, avevano trovato proprio nelle pagine delle testate educative la propria grancassa mediatica. Proprio per la loro ridotta dimensione però questi sodalizi non erano riusciti ad avere un peso politico tale da migliorare significativamente le condizioni lavorative, professionali e sociali degli insegnanti, se non per qualche eccezione come quella della realtà milanese. Con la nascita di un'unica associazione nazionale, i maestri e le maestre italiane abbandonarono la frammentazione politica e sindacale che fino ad allora aveva impedito alla classe magistrale di progredire professionalmente, politicamente ed economicamente per giungere ad una chiara e definitiva affermazione come soggetto politico capace di poter far pesare i propri voti alle elezioni politiche, di far sentire le proprie richieste nei ministeri romani e trattare attraverso i propri esponenti politici alla Camera e al Senato le riforme necessarie per lo sviluppo ed il consolidamento della scuola e del mondo educativo in Italia. Ed un ruolo centrale in questa nuova fase politica, sindacale e culturale della scuola lo giocò proprio un periodico magistrale, quel *I Diritti della Scuola* (1899-1994) che nel giro di pochi anni sarebbe diventato la testata scolastica più prestigiosa, diffusa ed importante del paese e che avrebbe avuto una vita quasi secolare, terminando la propria missione educativa quasi alle soglie del nuovo millennio. Forte di una società editoriale creata *ad hoc*, il giornale in breve tempo diventò la testata non ufficiale della neonata Unione Magistrale Nazionale e si dotò di una struttura editoriale moderna capace di attirarsi consensi sempre maggiori per l'alta qualità di firme e contenuti, il prezzo competitivo, la grande varietà di fascicoli ed articoli dedicati anche a temi non scolastici, con pagine dedicate alla scienza, alla

letteratura, alla moda, alla geografia, all'analisi sociale ed antropologica, e tutto questo per competere al meglio sul mercato editoriale e conquistare nuovi lettori ed abbonati anche al di là della limitata classe magistrale. Il modello editoriale offerto da *I Diritti della Scuola* e dal *Corriere delle Maestre*, dedicato ad un pubblico femminile e che univa sapientemente gli aspetti pedagogici e didattici a quelli di una rivista di divulgazione letteraria e di costume, segnarono la strada per l'editoria scolastica del Novecento, e di questo se ne convinsero anche gli ambienti cattolici della scuola, desiderosi di inserirsi nella vita pubblica e politica italiana e di incidere nel mondo della scuola con una rivista che facesse da contraltare al carattere prevalentemente laico e democratico sia delle principali riviste magistrali allora esistenti, sia della neonata Unione Magistrale Nazionale, dalla quale un nucleo di cattolici si staccò nel 1906 per formare una propria associazione magistrale attenta ai valori ed alla cultura confessionale del cattolicesimo romano. Il rapido successo di *Scuola Italiana Moderna* (nata nel 1893 e tutt'oggi esistente nel formato digitale) andò così a colmare una quota di mercato e di lettori robusta e non così politicamente irrilevante, a dimostrazione di una nuova sensibilità all'intero di quel mondo cattolico che fino ad allora aveva combattuto per un sistema di scuole alternative a quelle pubbliche e che più in generale era rimasto estraneo alla vita politica dell'Italia liberale. La comparsa e la consacrazione di questi tre periodici nei primi dieci anni del Novecento segnarono il definitivo ingresso nella maturità della stampa magistrale e pedagogica italiana, che da allora diventò sempre meno legata alla realtà locale e regionale che ne aveva caratterizzato la storia ottocentesca. Numerose riviste provenienti da quella storia furono destinate a scomparire o a trasformarsi in più semplici bollettini associativi provinciali legati alla Unione Magistrale Nazionale o alla *Associazione Niccolò Tommaseo*, il sodalizio dei maestri cattolici. Questo secondo livello di stampa pedagogica ebbe comunque all'inizio del Novecento una vita vivacissima e assai diffusa nel territorio, se si pensa che tra 1900 e 1925 crebbero comunque di quasi 200 testate, a dimostrazione di una vivacità interna al mondo magistrale forse inaspettata agli occhi del lettore e dello studioso di oggi. La progressiva concentrazione degli abbonati e dei lettori attorno alle principali tre testate del *Corriere delle Maestre*, *I Diritti della Scuola* e *Scuola Italiana Moderna*, dal valore e dalla diffusione nazionale, segnava altresì che la scuola italiana nel suo complesso si stesse avviando su una strada di presenza, sviluppo e consolidamento finalmente unitaria, un processo che avrà una ulteriore spinta dalla legge Orlando del 1904 e dalla riforma Daneo-Credaro del 1911 e che troverà la sua conclusiva affermazione con il ventennio fascista, che individuò nella scuola e nella formazione delle giovani generazioni uno dei capisaldi irrinunciabili del regime⁵.

⁵ Giorgio Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia 1820-1943*, cit., pp.5-12; per una storia della stampa magistrale e pedagogica in Italia dalle origini ottocentesche alle soglie del Duemila rimando sempre a G. Chiosso,

Questa era quindi la situazione della stampa scolastica e pedagogica italiana nel 1911, l'anno delle grandi celebrazioni patriottiche del Cinquantenario unitario e dell'avvio della guerra di Libia. Quali furono le reazioni del mondo della scuola e degli insegnanti all'inizio della missione coloniale? Cosa veniva letto, raccontato ed insegnato nelle aule scolastiche in quei mesi in cui l'opinione pubblica italiana, inebriata dai fumi della retorica nazionalpatriottica per i festeggiamenti dell'anniversario risorgimentale, si trovò nuovamente coinvolta ed unita (al di fuori delle rumorose eccezioni socialiste) in un'impresa collettiva che avrebbe segnato la vita politica, culturale, economica, sociale e diplomatica del paese, a quasi vent'anni dal trauma di Adua? Di cosa discussero, quali percorsi pedagogici e didattici scelsero di percorrere nel raccontare gli eventi di una guerra quei maestri e quelle maestre impegnate nel delicatissimo compito di formare le giovani generazioni non solo nel leggere, nello scrivere e nel fare di conto, ma pure nel diventare i cittadini e gli italiani degli anni avvenire? Cosa fu esaltato, cosa fu edulcorato, cosa fu evitato, quali significati e narrazioni al di là della mera conquista coloniale furono utilizzati dagli insegnanti? Questo capitolo cercherà di dare una risposta a questi quesiti, analizzando le pagine di numerose testate pedagogiche italiane per potere entrare nella quotidianità didattica e pedagogica di uno dei due grandi protagonisti della scuola, ovvero il corpo magistrale. Prenderemo in considerazione per primi proprio le pagine dei due più importanti giornali magistrali nazionali, quali il cattolico *Scuola Italiana Moderna* ed il laico *I Diritti della Scuola*, per poi dedicarci ad una rivista che ad inizio Novecento era una delle più longeve del panorama editoriale scolastico, ovvero la torinese e conservatrice *Unione dei maestri elementari d'Italia*. Ci concentreremo poi sulle testate dedicate alle maestre, che costituivano i due terzi del corpo insegnante in Italia e che avevano nel *Corriere delle Maestre* il proprio punto di riferimento, ma l'indagine cercherà anche di andare più a fondo, fino alle riviste dedicate alle insegnanti degli asili e dei giardini d'infanzia, per poter dimostrare quanto in realtà i discorsi, le narrazioni e la didattica della guerra di Libia riuscì ad arrivare sino ai primi livelli dell'istruzione delle giovani generazioni, fino ai primissimi anni di vita dei bambini e delle bambine italiane, con i giochi di gruppo a tema guerresco che ebbero un ruolo non irrilevante in un processo di banalizzazione del conflitto inusitato e forse anche inaccettabile ai giorni nostri. Il successivo blocco di testate, giornali e periodici che prenderemo in esame saranno poi quelli del Mezzogiorno italiano, che in quei primi anni del Novecento stava vivendo una fase cruciale della propria storia sui temi dell'emigrazione, del ritardo economico ed industriale, di una povertà cronica e strutturale, delle leggi straordinarie giolittiane, della rinnovata questione meridionale sostenuta con forza da studiosi e politici quali Salvemini e

La stampa pedagogica e scolastica in Italia tra Otto e Novecento, in «Revista História da Educação (Online)», 2019, v. 23: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/84270> (ultima visualizzazione, 15 aprile 2022).

Lombardo Radice. Proprio per le problematiche di questa determinante fase storica per il Mezzogiorno, anche nel mondo della scuola le ben più materiali questioni della lotta per l'alfabetizzazione, della costante campagna degli insegnanti per drenare l'abbandono scolastico dei giovani scolari e della speranza di un concreto sviluppo infrastrutturale, culturale ed educativo di quelle terre per lungo tempo marginalizzate ed abbandonate a sé stesse avrebbero potuto avere come conseguenza un interesse secondario per il conflitto libico nei giornali dei maestri. Le fonti dimostreranno invece un'unione forse inattesa tra i temi del meridionalismo e quelli dell'affermazione coloniale in terra africana, con toni nazionalistici ed imperialisti perfino inattesi e superiori alle grandi riviste nazionali. L'analisi dei periodici e dei giornali magistrali si concentrerà infine sulle poche ma significative voci in opposizione al conflitto, a dimostrazione del fatto che nel mondo della scuola esistesse anche una componente contraria alla guerra di Libia. Che provenissero dal mondo socialista o pacifista, da più materiali considerazioni economiciste o da importanti dubbi morali ed etici sulla utilità e bontà del conflitto, queste voci contrarie spezzeranno il fronte di una scuola, o sarebbe meglio dire di una classe magistrale, in larghissima parte favorevole alla guerra di Libia e ci restituiranno una visione del mondo della scuola forse più completa, molto composita, politicamente e culturalmente impegnata e vivace, pienamente inserita nelle dinamiche della società italiana del tempo.

1.1 Scuola Italiana Moderna: la voce dei maestri cattolici

Il più antico periodico italiano per i maestri ancor'oggi esistente nacque nel 1893 negli ambienti del cattolicesimo organizzato per opera di Giuseppe Tovini. Avvocato dalla forte coscienza cristiana e sociale, Tovini fu nei tardi anni Settanta tra i fondatori del comitato diocesano bresciano dell'Opera dei Congressi, arrivando negli anni a ricoprire ruoli apicali come la carica di vicepresidente. Proprio in quegli anni il cattolicesimo sociale bresciano aveva iniziato a mutare gradualmente il proprio operato ed indirizzo politico, lasciando una storica ed indefessa opposizione alle istituzioni dello stato liberale per una direzione attiva, costruttiva e responsabile. Difensore dell'insegnamento religioso nelle scuole a tutela della fede e della moralità dei giovani, Tovini fu un deciso sostenitore della libertà di insegnamento e della scuola libera e per difendere queste posizioni riversò un grande impegno nel mondo dell'editoria scolastica. Tra i promotori del periodico *Fede e Scuola* (1892-1904), Tovini volle fondare nel 1893 un ulteriore periodico, *Scuola Italiana Moderna*, una nuova pubblicazione che avrebbe dovuto caratterizzarsi per una linea editoriale non troppo confessionale,

sia per facilitare una sua diffusione nel mondo degli insegnanti sia per avviare una graduale e moderata riflessione sulle posizioni educative del cattolicesimo⁶. La rivista, in un primo tempo pubblicata dalla casa editrice Vallardi, alla fine del secolo visse una profonda crisi per una mancanza di fondi ed abbonati (circa duecento) che portarono ad una sospensione della pubblicazione. *Scuola Italiana Moderna* dovette nei suoi primi anni scontare infatti un'agguerrita concorrenza dei periodici più diffusi ed una linea editoriale ritenuta troppo generica dai suoi lettori, con un richiamo ai principi cattolici che non riuscirono però a renderla la rivista ufficiale del cattolicesimo sociale nella scuola. Tovini decise quindi di trasferire la sede del periodico a Brescia ed ampliò la sezione didattica, affiancandola ad articoli di pedagogia e politica scolastica. La nuova *Scuola Italiana Moderna*, pur mantenendo un'impostazione prettamente didattica, avviò un'ampia riflessione sul rinnovamento della scuola in Italia, esprimendosi a sostegno della pedagogia spiritualista (in particolar modo a Lambruschini), della libertà dell'insegnamento nelle scuole italiane e della morale e dei valori sociali del cristianesimo. Vissuta una seconda crisi per la fine dell'Opera dei congressi nel 1904, il settimanale bresciano avviò nei primi anni del Novecento la sua definitiva ascesa con la nascita della casa editrice *La Scuola*, creata per sostenere la diffusione a livello nazionale della rivista da un gruppo di cattolici bresciani quali l'avvocato Luigi Bazoli, il giornalista Giorgio Montini, padre del futuro pontefice Paolo VI e deputato del Partito popolare nel 1919, e monsignor Angelo Zammarchi⁷, a cui venne affidata la redazione della parte didattica della rivista⁸. Con queste nuove solide basi editoriali e giornaltistiche *Scuola Italiana Moderna* seppe conquistare un numero sempre più consistente di lettori a livello nazionale per il proprio formato snello e moderno nell'impaginazione e per la crisi di riviste rivali come la torinese *La Staffetta scolastica* e la romana *La Scuola educatrice*, due motivi che portarono i lettori dai 700 di fine Ottocento ai 7000 del 1910. Spesso in disaccordo con la grande maggioranza dell'Unione magistrale, *Scuola Italiana Moderna* sostenne con viva forza la necessità di coniugare il rinnovamento della scuola al supporto delle proprie posizioni cattoliche e nel 1906 sponsorizzò con appassionati articoli la nascita dell'*Associazione magistrale Niccolò Tommaseo*,

⁶ Per una biografia di Tovini, rimando alla voce biografica di Mario Taccolini, *Giuseppe Tovini*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Treccani, vol. 96, 2019; Giacomo Scanzi, Giuseppe Tovini. *Le opere ed i giorni*, Brescia, Editrice La Scuola, 2014 (1998).

⁷ Angelo Zammarchi (1871-1958), cresciuto in una famiglia cattolica, dopo gli studi liceali a Brescia decise di dedicare la propria vita al servizio religioso, diventando sacerdote nel 1894 ed insegnante di materie scientifiche al seminario di Brescia. Esponente del mondo cattolico bresciano, divenne ben presto un collaboratore di Tovini e collaborò alla nascita ed allo sviluppo di *Scuola Italiana Moderna*. Tra i soci fondatori della casa editrice "La Scuola", Zammarchi diresse a lungo la sezione didattica della rivista, affiancando alla sua opera redazionale l'insegnamento nei licei cittadini, senza mai abbandonare l'operato religioso. Nel 1930 venne nominato rettore del seminario di Brescia, per continuare fino alla sua scomparsa nel 1958 i suoi impegni scolastici ed editoriali. Per una biografia più completa dello Zammarchi rimando alla voce biografica curata da Giuseppe Bertagna e Evelina Scaglia in Giorgio Chiosso, Roberto Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, vol.2, 2014.

⁸ Per una storia della casa editrice "La Scuola", vd. Franco Bugatti (a cura di), *Speciale Centenario. Editrice La Scuola 1904-2004*, Brescia, La Scuola, 2005.

rappresentante della componente cattolica che aveva deciso di lasciare l'Unione magistrale ritenuta troppo laica e vicina al mondo della massoneria romana⁹. La libertà di insegnamento in rispetto del primario diritto educativo delle famiglie, l'istruzione religiosa nelle scuole elementari e l'avversione del passaggio allo Stato centrale della gestione delle scuole, vista come la resa al laicismo, furono i punti politici e programmatici della rivista nel corso degli anni, ma un peso altrettanto importante lo ebbe la difesa dei valori e della morale cristiana, ritenuti la base della società¹⁰. Così sosteneva la rivista nell'autunno del 1910:

«(...) La scuola da sola non può bastare a moralizzare l'alunno; anzi, riteniamo che una educazione la quale non sia fondata sopra principi religiosi, su la credenza in Dio, non possa [che] dare scarsi frutti; ma ove la scuola non miri direttamente – e non dovrebbe mai – a scalzare quei principi, mostrando almeno di rispettarli, essa può fare molto bene, perché l'amore del prossimo, il sentimento del dovere, la carità di patria, il culto del vero sono sentimenti che tutti, atei e credenti, cattolici e non cattolici, possono e devono accogliere nell'animo»¹¹.

Scuola Moderna Italiana perseguì quindi convintamente sin dalle sue origini l'obiettivo di diventare la principale voce cattolica nel mondo della scuola e lo scoppio della guerra di Libia si rivelò un tornante fondamentale nella storia della rivista ma più in generale dell'intera classe magistrale cattolica italiana, decisa ormai ad avere un ruolo importante e determinante nelle dinamiche dell'istruzione e dell'educazione in Italia. Occorre a questo punto una breve riflessione che allarghi il nostro sguardo alle risposte, alle reazioni ed alle conseguenze che la missione coloniale causò nel cattolicesimo italiano al centro di una cruciale fase di passaggio della propria storia. Se il patto Gentiloni del 1913 avrebbe formalizzato un nuovo rapporto tra i cattolici e la politica dell'Italia liberale, già da un decennio la situazione era profondamente in trasformazione, con le frizioni tra Stato e Chiesa fortemente ridimensionate rispetto ad un tempo e con numerosi tentativi di riavvicinamento e distensione, sulla strada di una revisione del *Non Expedit* del 1874. Che si fosse ormai entrati in una nuova fase lo si percepì anche nel simbolismo di un evento di per sé luttuoso come la morte di Crispi nel 1901, che pose fine all'epoca della durissima opposizione ed ostilità di stampo risorgimentale tra la Chiesa e le istituzioni dello stato liberale. La chiusura dell'Opera dei congressi nel 1904 aveva segnato un ulteriore punto di svolta, ponendo fine in una cospicua fetta della classe politica liberale alla equiparazione tra cattolici e socialisti quali nemici dell'ordine ed istigatori di divisioni, fratture, conflitti sociali e politici. Con la lettera enciclica *Fermo Proposito* del 1905,

⁹ Per una storia dell'Associazione Magistrale *N. Tommaseo*, vd. Andrea Dessardo, *L'associazione magistrale "N. Tommaseo"*. *Storia di maestri cattolici*, Roma, Ave Editrice, 2018.

¹⁰ Per una storia di *Scuola Italiana Moderna*, vd. Mario Cattaneo, Luciano Pazzaglia (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in "Scuola Italiana Moderna"*, Brescia, La Scuola, 1997.

¹¹ *La funzione educativa della Scuola*, in «*Scuola Italiana Moderna*», 26 novembre 1910, pp. 49-50.

infine, il pontefice Pio X aveva concesso di nuovo la possibilità di un interessamento del clero e del laicato cattolico per i problemi sociali, un primo ed implicito passo della Chiesa verso questioni nazionali e quindi di natura politica. All'inizio del Novecento si avvertiva quindi un clima favorevole ad una riorganizzazione interna al mondo cattolico tale da rendere questa grande e vasta comunità spirituale una forza politica e di interessi capace di far sentire la propria voce, il proprio peso ed i propri indirizzi sulle questioni e le discussioni politiche del paese. Effervescenti furono le discussioni portate avanti da personaggi come Meda, Murri, Sturzo e Toniolo, ognuno con una prospettiva diversa sulle necessità, i diritti, i doveri e l'inserimento del clero e del laicato cattolico nelle dinamiche della politica italiana. Al passaggio del secolo e nei primissimi anni del Novecento si riscontravano, semplificando di molto una storia assai complessa ed interessante, tre posizioni. Persisteva un'ala dura ed intransigente, indisponibile al dialogo e a qualsivoglia apertura, rappresentata dalle gerarchie dell'Opera dei Congressi e che, come abbiamo visto, avrebbe avuto la sua conclusione nel 1904 per decisione papale. Al di fuori di questa importante istituzione, furono sostanzialmente due le posizioni che andarono delineandosi. Quella più radicale era sicuramente quella portata avanti da Romolo Murri, il quale sosteneva la necessità di costituire un movimento politico e sociale interno al cattolicesimo italiano tale da confrontarsi a viso aperto con le istituzioni liberali, mirando ad un'unione di organizzazioni di carattere corporativo e ad una vera forza politica dal forte peso elettorale, morale e culturale, la *Lega democratica nazionale* del 1905; per queste sue posizioni estremamente riformiste Murri venne sospeso *a divinis* nel 1906 e poi definitivamente scomunicato tre anni dopo, quando venne eletto tra le fila radicali in Parlamento. L'ultima linea politica fu quella dell'avvocato milanese Filippo Meda, favorevole alla costituzione di una forza e di un movimento politico cattolico che puntasse però ad un dialogo moderato e costruttivo con gli organi e gli istituti dello stato liberale, trovando punti di collaborazione e spunti riformistici condivisi. Altrettanto effervescenti in quegli anni si rivelarono le realtà del giornalismo cattolico, in particolar modo con la nascita nel 1907 della *Società editrice romana*, che nel giro di pochi anni sarebbe arrivata a controllare la stampa e la diffusione di testate quali il *Corriere d'Italia* e l'*Avvenire d'Italia*, e dell'associazionismo cattolico, pieno di iniziative, attività e statuti, con nuove organizzazioni come l'*Unione fra le donne cattoliche d'Italia* (UDCI) del 1909 che andarono ad affiancare realtà solide e decennali come l'*Azione Cattolica*, fondata nell'ormai lontano 1867; anche la nascita della stessa *Associazione magistrale Niccolò Tommaseo* confermava questo trend di nuovo attivismo tra le fila dei cattolici, desiderosi di fare la propria parte e di far sentire la propria voce. Questa nuova fase di discussioni, riflessioni, ripensamenti e nuovi assetti ebbe quindi tratti fortemente vitali e forse inattesi, in qualche caso decisamente fuori dai reticolati dottrinali imposti dall'azione centralizzatrice di Pio X e della Santa Sede, che nella loro opera di indirizzo politico e di rinnovamento dell'egemonia

romana sulle strutture ecclesiastiche e di indirizzo politico dovettero faticare non poco per tenere sotto controllo la situazione e la nuova realtà che andava creandosi, in un valzer di Strauss in cui in certi momenti risultò evidente che non fosse il Vaticano a guidare le danze. L'opera di riordino e di riforma del mondo cattolico da parte del pontefice e del Vaticano doveva quindi assistere all'emergere di protagonismi non tanto e non solo legati alla velleità di singoli esponenti della Chiesa, quanto alla pressione di parti sempre più consistenti della comunità, del giornalismo e dell'associazionismo tese al recupero di un contatto con il paese, l'opinione pubblica e la politica¹².

L'avvio della guerra di Libia trovò quindi il mondo cattolico in grande fermento e non poté non causare grandi ripercussioni al proprio interno, ed in certi momenti la decennale divisione tra comunità cattolica, l'opinione pubblica laica e le istituzioni liberali sembrò svanire di colpo. Gran parte del mondo cattolico italiano abbandonò le residue reticenze e diffidenze nei confronti dello stato liberale. La retorica fieramente nazionalpatriottica e colonialista che nelle prossime pagine impareremo a conoscere diventò patrimonio comune dei cattolici, decisi ad entrare definitivamente nella comunità nazionale. E quale opzione ed occasione migliore del partecipare alla euforia ed alla compartecipazione dell'opinione pubblica italiana per la missione coloniale? Furono numerosi i segnali di questa rinnovata e subitanea unione d'intenti: da subito furono svolte celebrazioni ed orazioni *pro tempore belli* di vescovi nelle grandi cattedrali e di semplici pastori nelle più piccole chiese di campagna, in ogni angolo d'Italia; la presenza del Sovrano Ordine di Malta con una nave ospedaliera; la presenza al fronte di numerosi sacerdoti e religiosi, una pratica di conforto religioso che qualche anno dopo avrebbe ottenuto una propria stabile ufficialità con la figura del cappellano militare; la benedizioni delle armi e dei reggimenti. Fu soprattutto nelle messe e nelle orazioni che si assistette però al cambio di passo nelle relazioni tra cattolici, stato liberale ed opinione pubblica laica. La missione coloniale nelle parole dei vescovi e dei prelati si arricchì di ulteriori significati ed immaginari culturali, per cui alla retorica della missione civilizzatrice così tipica dell'epoca imperialista, alle considerazioni economiche e geopolitiche del governo e degli intellettuali, alla grancassa nazionalistica di Corradini e della quasi totalità della stampa nazionale si unirono dei portati culturali e simbolici fortemente legati alla religione cristiana ed al cattolicesimo romano, al martirologio e alla commemorazione del sacrificio, al tema dello scontro tra la civiltà cristiana e quella islamica che riportava a Lepanto ed all'epopea delle Crociate. Prendiamo un attimo in esame un caso significativo di un'orazione *pro tempore belli*, dove troveremo condensati tutti gli immaginari

¹² Gabriele De Rosa, *Il movimento cattolico in Italia. Dalla Restaurazione all'età giolittiana*, Roma-Bari, Laterza, 1996; Guido Formigoni, *L'Italia dei cattolici. Fede e nazione dal Risorgimento alla Repubblica*, Bologna, Il Mulino, 1998; Arturo Carlo Jemolo, *Chiesa e Stato in Italia dalla unificazione agli anni Settanta*, Torino, Einaudi, 1995; Alberto Melloni (a cura di), *Cristiani d'Italia: chiese, società, stato, 1861-2011*, Roma, Istituto della Enciclopedia Treccani, 2011.

e i richiami simbolici e culturali che abbiamo poc'anzi citato, con la consapevolezza che questa retorica, con tutte le sfaccettature possibili nelle scelte lessicali e semantiche, di episodi storici e legami coi testi sacri dipendenti dalla cultura e dal pathos emotivo dell'officiante e dal tipo di pubblico a cui ci si rivolgeva, fu condivisa da pressoché tutte le celebrazioni, messe di suffragio, funerali pubblici dei caduti che occuparono la vita ecclesiastica italiana nel biennio 1911-12. La sera dell'11 ottobre 1911 si tenne nella Chiesa dei Cavalieri di Pisa un'affollatissima celebrazione tenuta dal cardinale ed arcivescovo Pietro Maffi, alla presenza di un folto pubblico cittadino, della giunta comunale, del prefetto, del sindaco e soprattutto delle truppe che pochi giorni dopo sarebbero partite per la Libia. In una città che vantava una storia di importante protagonismo mediterraneo ai tempi delle Repubbliche marinare e in un luogo già di per sé significativo come scelta proprio perché chiesa di un ordine che aveva combattuto la pirateria ottomana e barbaresca nel Mediterraneo, Maffi identificò nella guerra di Libia un nuovo capitolo della eterna lotta di civiltà tra cristianesimo e islamismo, un'occasione di rivincita e rivalsa delle Crociate, un'opportunità unica perché su quelle lontane terre africane tornasse a risplendere la luce della civiltà europea, e quindi cristiana:

«Ufficiali e soldati, valorosi e cari, che innanzi d'incrociare le baionette vostre con le scimitarre, in questa Chiesa, famigliare a questi riti, avete desiderato una comune preghiera, con la benedizione del Signore ricevete il saluto augurale e le speranze di quanti vi sono fratelli. Vi chiamano i lidi d'Africa, ai quali delle civiltà che si avvicendarono, superstiti non sono che poche tracce d'uomini e pietre infrante: la maggior Sirte e i lidi v'invitano, che Pisa conobbe e fece meta alle sue galere e ai Cavalieri suoi (...) Andate! Vi benedice Moriconi, il Vescovo che – compionsi otto secoli – da queste rive salpò co 'suoi pisani a conquistare le Baleari; a Messina la benedizione riconfermerà Dalberto nostro, che i caduti allori d'Oriente là tramutava in palme eterne; e mirate, dalle storiche pareti di questa Chiesa a voi inchinarsi e plaudire, riverenti e auguranti cento bandiere e i rostri, invidiati e gloriosi trofei degli avi, che un solo sospiro, nei loro voti mandano – che altre bandiere sorelle qui presto abbiate voi riportate per redimirvi di novelle glorie d'Italia, la terra nostra (...) Andate! Agostino n'esulta l'Ipponese che in Italia ha tomba ed ora sospira eretto per mano vostra sui minareti un labaro che vi riporti la croce! Andate, ché straniera non è più la nostra terra che già tanto ha di noi (...) O Signore degli eserciti, Re dei Re, e sovrano dei dominanti, ecco qui per le mani del Tuo Sacerdote, da questo altare a Te salire i voti uniti delle Autorità, delle madri, delle spose, delle sorelle, di quanti qui sono, che Ti pregano per i soldati nostri! (...) Che presto di palme onusti e di gloria qui noi possiamo ricondurti i figli nostri e, secondo l'insegnamento del tuo altare, al Nome tuo ascrivere Vittoria. Soldati, partite! Vi accompagnano le preghiere nostre ed il nostro amore: il Signore è con voi, sieno con voi le sue vittorie»¹³.

¹³ Pietro Maffi, *Alle truppe partenti per la guerra libica*, 11 ottobre 1911. Per questa orazione ed i seguenti brani di origine pisana ringrazio il collega Ferdinando Maieron.

L'orazione di Maffi, potentissima per stile e significati retorici, ricopriva quindi la missione coloniale di un importante valore culturale e religioso, e se l'idea della missione civilizzatrice era ben chiara tra le righe del testo e dell'omelia, per forza di cose un discorso del genere lambì implicitamente, come tante altre preghiere nelle chiese di tutta Italia, il delicatissimo tema dottrinale della guerra giusta, della guerra santa, della crociata nel significato storico-medievale del termine. Numerose orazioni, preghiere e sermoni a livello nazionale elogiarono la missione coloniale in questi termini ed evocarono scontri sanguinari nel nome della Croce, del Vaticano e della cristianità tutta contro un nemico dipinto come infedele, feroce e barbaro, ponendo parallelismi tra la Croce e la croce sabauda del tricolore nazionale. Espressioni come *civiltà, missione civilizzatrice, barbaro islamismo, vittrice bandiera*, così simili a quelli del vocabolario nazionalpatriottico di stampo risorgimentale, entrarono con prepotenza nella retorica dei cattolici italiani, mentre i temi della fede religiosa, del martirio dei soldati associato a quello di Cristo, del compito evangelizzatore dei militari novelli paleocristiani in terra nemica, andarono a sommarsi alle roboanti dichiarazioni dei nazionalisti alla Corradini, del sentimento diffuso di sostegno alla guerra che pervase l'opinione pubblica, al tema del ritorno di un'epopea imperiale romana e mediterranea dei secoli passati. Questa grande enfasi che inevitabilmente si ricollegava nelle menti degli ascoltatori interessati, dei lettori e dei fedeli dell'epoca al tema della *guerra santa* o della *guerra giusta* poneva enormi problemi teologici ma le affermazioni dei giornali e dei bollettini parrocchiali e diocesani, dei preti e dei vescovi stessi sembrarono non porsi troppo questo problema¹⁴. Senza mai citare esplicitamente le due delicate dizioni, il messaggio di questi due testi nel giornale settimanale della diocesi pisana *Per il bene* era chiarissimo, senza bisogno di infingimenti. La divinità diventava il *Dio degli eserciti*, gli avversari ottomani e libici venivano dipinti con tinte fosche, l'unione tra la comunità cattolica italiana e quella laica poteva ritenersi avvenuta e quindi creatrice di un'unica comunità nazionale finale, la stessa patria veniva arricchita di connotati sacri e mistici e la guerra diventava una missione da portare a termine:

«Tuona il cannone sopra le libiche / terre e di Marte l'ire divampano / tra il rombo di fitta mitraglia / ed il cozzare degli itali brandi / tinti di sangue d'orde fedifraghe / temprati al foco che l'ali d'aquila / al fior della gente latina / diede, un giorno, e l'impero del mondo / Giunta è l'ora che armi la vindice / giustizia e s'erga dinanzi agli invidi / sguardi l'Italia sicura /sul fatidico suo piedistallo/ Avanti! Le ombre fosche dell'oasi / cedono, i verdi stendardi piegano / all'urto del vostro paesaggio / che non sbarra timore di morte / Avanti! Nuovi dell'aria arcangeli / lanciano i nemi delle mitraglie / sull'armi di Allah trepidanti / nella fede del Nume

¹⁴ Sulla difficile e spesso ambigua gestione in ambiente cattolico del termine *crociata* riferito ai fatti della guerra italo-turca, rimando a Daniele Menozzi, *Crociata. Storia di un'ideologia dalla Rivoluzione francese a Bergoglio*, Roma, Carocci, 2020, p.109-112.

invocato / indarno. Avanti finché non sventoli / libera e bella nel ciel di Tripoli / promessa d'un'alba novella / la vittrice bandiera sabauda»¹⁵.

«A Te, o grande eterno Iddio, Signore del cielo e dell'abisso, cui obbediscono i venti e le onde, noi uomini di mare e di guerra, ufficiali e soldati d'Italia, da questa sacra nave armata della Patria, leviamo i cuori! Salva ed esalta nella tua fede, o gran Dio, la nostra Nazione. Salva ed esalta il Re, dà giusta gloria e potenza alla nostra bandiera, comanda che le tempeste ed i flutti servano a Lei, poni sul nemico il terrore di Lei, fa che per sempre la cingano in difesa petti di ferro più forti del ferro che cinge questa nave: a Lei per sempre dona vittoria»¹⁶.

Questi testi pisani sono soltanto due esempi, ma questo tipo di retorica caratterizzò la gran parte delle omelie, delle messe, delle orazioni, delle celebrazioni in tutte le chiese d'Italia, con una pervasività del sostegno del mondo cattolico alla missione coloniale così esplicita ed impensabile fino a dieci anni prima¹⁷. La posizione del Vaticano riguardo al rischio di vedere accomunato il conflitto appena iniziato in Libia alla retorica delle Crociate, della *guerra santa* e della *guerra giusta* fu nettamente esplicitata in senso contrario, come risulta per esempio da due articoli ravvicinati dell'*Osservatore Romano* di quei giorni frenetici:

«È lontanissimo da ogni cattolico italiano il pensiero che l'impresa tripolina possa coprire una guerra a base religiosa. Essa è un affare assolutamente politico, al quale la religione come tale rimane perfettamente estranea. Se l'attuale deve essere, per assurdo, una guerra religiosa, noi la ripudieremo»¹⁸.

E ancora, quando forse alla Santa Sede sembrò chiaro che la situazione fosse ormai sfuggita di mano per porre un freno alle dichiarazioni dei vescovi, dei parroci, dei giornali e del laicato cattolico fortemente convinti nel sostenere la bontà della guerra libica:

«Non pochi giornali che vogliono militare nel campo cattolico e parecchi oratori ecclesiastici e laici discorrendo attorno al conflitto italo-turco si esprimono in modo da far credere quasi ad una guerra santa, intrapresa a nome e con l'appoggio della Religione e della Chiesa. Siamo autorizzati a dichiarare che la Santa

¹⁵ *Ai nostri soldati combattenti*, ne «Per il bene», 17 novembre 1911.

¹⁶ *Soldati che pregano*, ne «Per il bene», 3 novembre 1911. Ancora, nell'edizione del 15 dicembre 1911 del settimanale diocesano si poteva leggere una richiesta di benedizione dal titolo *Verso la vittoria* di questo tenore: «(...) Voi siete il Dio degli eserciti, voi siete il Principe della Pace. Dio degli eserciti, proteggete i combattenti per una causa così giusta, benedite le armi e scorgetele a sicura vittoria. Principe della pace, affrettate quel giorno in cui, compiuto il trionfo sugli ingiusti nemici, potrà il nostro popolo riposare tranquillo nella sicurezza e nel possesso di quei beni che si procura con sacrifici così generosi. Salvate, o gran Dio, le nostre più care speranze, salvate tante giovani vite che con magnanima abnegazione son pronte a dare il sangue per la patria diletta. Consolate le famiglie trepidanti sulla sorte dei fratelli, dei figli esposti a così insidiosi e barbari assalti in quelle terre lontane».

¹⁷ Per il caso fiorentino, ad esempio, rimando a Matteo Caponi, *Una Chiesa in guerra. Sacrificio e mobilitazione nella diocesi di Firenze 1911-1928*, Roma, Viella, 2018; per una dettagliata raccolta di preghiere, messe ed omelie di sostegno alla guerra di Libia provenienti da numerose realtà locali italiane rimando invece a Gabriele Proglia, *Libia 1911-1912. Immaginari coloniali e italianità*, Firenze, Le Monnier, 2016, p. 161-208.

¹⁸ «Osservatore Romano», 20 ottobre 1911, p.1.

Sede non solo non assume responsabilità alcuna per tali interpretazioni, ma che, dovendo rimanere al di fuori dell'attuale conflitto, non può approvarle e deplora»¹⁹.

Queste severe indicazioni da parte dell'organo di stampa del Vaticano servirono però a poco, perché col passare delle settimane perfino i giornali cattolici arrivarono a sostenere, o quanto meno a non condannare, l'impresa coloniale, con addirittura la *Civiltà Cattolica* che in un suo articolo arrivò a definire la guerra come un'impresa «guardata con simpatia da tutti», perché utile a fare avvicinare la comunità cattolica a quella nazionale nella comune ostilità anti-ottomana²⁰. A complicare ulteriormente le cose e a rendere assai difficile per il Vaticano dettare una linea univoca riguardo il sostegno o meno dei cattolici alla guerra di Libia, il 13 ottobre 1911 era stato pubblicato sulle pagine dei giornali italiani e nei bollettini distribuiti al fronte un proclama del generale Caneva, comandante del Corpo d'armata speciale in Tripolitania e Cirenaica, un testo che confuse ulteriormente i due piani, quello religioso e quello nazionalistico-militare. Redatto anche in arabo perché venisse letto pure dai soldati ottomani e libici e con il beneplacito di re Vittorio Emanuele III, la dichiarazione unì ai toni della missione civilizzatrice, con l'Italia pronta ad impegnarsi per liberare dalla barbarie le terre libiche perché proprio compito morale, la promessa di mantenere e tollerare gli usi ed i costumi della cultura araba ed islamica, ma con chiari toni coloniali:

«Nel nome di Dio clemente e misericordioso, regnando sul gran paese d'Italia S.M. Vittorio Emanuele III, che Dio conservi e renda sempre più grande e glorioso, io, Carlo Caneva, generale comandante della forza italiana incaricata di porre fine al Governo dei turchi in Tripolitania, Cirenaica e regioni adiacenti, alle popolazioni tutte che in dette regioni hanno stanza (...) rendo noto che le truppe al mio comando sono state mandate da S.M. il re d'Italia, che Iddio protegga, non a sottomettere, a rendere schiave le popolazioni della Tripolitania, della Cirenaica e degli altri paesi ora sotto la servitù dei turchi, ma a restituire loro i propri diritti, a punire gli usurpatori, a renderli liberi e padroni di sé, a proteggerli contro gli usurpatori stessi, i turchi, e contro chiunque altri li volesse asservire. Da ora in avanti, o abitanti della Tripolitania, della Cirenaica, Fezzan e paesi adiacenti, voi sarete governati dai capi vostri sotto l'alto patronato di S.M. il Re d'Italia, che Dio abbia nella sua guardia, incaricati di guidarvi secondo giustizia, ma con clemenza e dolcezza. Le leggi tutte, religiose e civili, saranno rispettate (...) L'Italia vuole la pace. Sotto la protezione dell'Italia e del suo Re, che Dio lo benedica, questa vostra terra rimanga la terra dell'Islam e su essa sventolino il bianco, il rosso ed il verde in segno di fede, di amore e di speranza»²¹.

L'avvio della guerra di Libia trovò quindi il mondo cattolico in un grande fermento che perdurava da almeno un decennio e ne rappresentò un punto di svolta molto importante, forse decisivo

¹⁹ «Osservatore Romano», 21 ottobre 1911, p.1.

²⁰ L'articolo della «Civiltà Cattolica» del 7 dicembre 1911 è citato in G. Proglione, *Libia 1911-1912. Immaginari coloniali e italianità*, cit., p. 169.

²¹ *Il proclama del generale Caneva alla popolazione araba*, «Corriere della Sera», 13 ottobre 1911.

nell'ottica di studiare il progressivo ingresso dei cattolici nella società e nella politica dell'Italia liberale. I faticosi tentativi della Santa Sede di guidare, indirizzare o smorzare gli entusiasmi per il conflitto coloniale simboleggiarono le difficoltà della Chiesa, una istituzione abituata a ragionare con lo sguardo lungo secoli, a controllare del tutto una spinta partecipativa ed organizzativa dal basso e dalla natura chiaramente modernizzatrice per i canoni del Vaticano, per di più condensata in un relativamente breve lasso di tempo, quasi ad accompagnare i cambiamenti che caratterizzarono l'Italia nell'epoca giolittiana fino allo scoppio della Prima guerra mondiale. Il sostegno alla guerra di Libia del clero e dell'opinione pubblica cattolica, con tutto il carico simbolico e religioso che abbiamo brevemente ricordato in queste pagine, segnalavano un processo in corso, un laboratorio *in fieri* nel quale si cercò di creare un soggetto politico, sociale e culturale nuovo, quello dei cattolici e del loro ingresso nell'Italia liberale, che ridefinisse il concetto stesso di italianità. Gli immaginari, gli stili e le retoriche delle omelie, delle preghiere, delle messe e delle celebrazioni cercavano di unire il personale ed il collettivo, Dio alla patria, i testi sacri e *Cuore* di De Amicis, con la speranza di poter creare una nuova e finalmente unitaria comunità nazionale che ai valori del nazional patriottismo aggiungesse il supporto della fede cattolica, non in una mera operazione di somma algebrica ma di incontro tra due sistemi valoriali che si volevano far convivere assieme, che la Santa Sede fosse totalmente favorevole o più cauta, per poter incidere nella vita politica, culturale e sociale italiana²².

Lo scoppio della guerra in Libia fu da subito al centro dell'attenzione di *Scuola Italiana Moderna*, che nel clima di rinnovata volontà di partecipazione dei cattolici alla vita del paese e di euforia patriottica in sostegno del conflitto voleva ricoprire il ruolo di alfiere della classe magistrale cattolica, facendosi portavoce delle proprie istanze, dei propri ideali e della propria compartecipazione al momento storico del paese. Già in un articolo del 21 ottobre 1911 la rivista pose attenzione alla chiusura delle scuole italiane in Tripolitania e Cirenaica, rimarcando con voluta precisione che la gran parte di esse fossero gestite da compagnie religiose²³. L'elenco delle scuole italiane presenti a Bengasi, Tripoli, Derna, Homs non era casuale, così come l'evidenza della loro natura confessionale. Come sostiene Proglione,

«Il periodico appoggia l'impresa coloniale utilizzando lo strumento della scuola come canale attraverso il quale si rivendica, in modo palese, l'azione pregressa di civilizzazione su quei territori. La chiusura delle scuole, elevate dalla testata a baluardo del progresso in un territorio votato alla barbarie, è uno smacco pesante, quasi un affronto che va risolto immediatamente con un'azione energica non solo diplomatica ma anche militare»²⁴.

²² Per una storia più completa e dettagliata dei cattolici e la guerra di Libia, rimando a Giovanni Sale, *Libia 1911. I cattolici, la Santa Sede e l'impresa coloniale italiana*, Milano, Jaca Book, 2011.

²³ *Le nostre scuole in Tripolitania e Turchia*, in «Scuola Italiana Moderna», 21 ottobre 1911, p. 12.

²⁴ Gabriele Proglione, *Libia 1911-1912. Immaginari coloniali e italianità*, cit., p. 238.

I maestri e le maestre poterono seguire le dinamiche del conflitto soprattutto nella rubrica *In giro pel mondo*, riservato alle notizie di politica interna ed estera, che nel giro di pochi numeri diventò una vera e propria cronaca del fronte italiano in Libia. Più che le dinamiche del conflitto è particolarmente interessante lo stile narrativo di questi articoli, perché in queste righe ritroviamo con immediatezza i tratti e le caratteristiche della narrazione coloniale e colonialista europea di fine Ottocento, con le considerazioni sulla missione civilizzatrice, il kiplinghiano fardello dell'uomo bianco, la barbarie delle popolazioni locali, lo scontro di civiltà e religione. La lotta con i turchi e gli arabi diventava così un'occasione per recuperare i classici temi della cristianità contro l'islamismo, della lotta della civiltà contro la barbarie della schiavitù e della rappresentazione degli avversari rimasta fedele agli stereotipi dell'immaginario popolare risalente alle corse barbaresche del XVI e XVII secolo ed arrivato indenne al lungo Ottocento²⁵. Così la *Scuola Italiana Moderna* del 30 ottobre 1911,

«Continua nella Tripolitania e nella Cirenaica il buon successo delle armi italiane. Tripoli, Tobruk, Derna, Homs, Bengasi sono nelle nostre mani. Altri porti, ove non si incontrerà seria resistenza, saranno in breve occupati (...) La conquista di Bengasi è stata abbastanza laboriosa, a causa dell'accanita resistenza dei soldati turchi e degli irregolari arabi. Le resistenze incontrate a Bengasi si debbono al fatto che gli arabi sanno che gli italiani non permetteranno che sulla costa della Cirenaica si faccia la tratta degli schiavi. Si aggiunga che gli arabi sono stati sobillati dai turchi, i quali – come al solito – avranno loro dipinto gli italiani come uomini desiderosi di strage, di bottino e di lussuria. Né va dimenticato il fattore religioso, essendo le tribù della Cirenaica fra i più fedeli all'islamismo (...)»²⁶

La rivista riservò particolare attenzione ai numerosi episodi di solidarietà, all'interno ed all'esterno del contesto scolastico, per dimostrare la vicinanza di studenti, maestri, professori e semplici cittadini ai soldati al fronte, in una sorta di anticipazione del coinvolgimento materiale, culturale ed emotivo del fronte interno durante la Prima Guerra Mondiale²⁷. Se il 4 novembre 1911 la rivista raccontava di una lettera inviata dalla regina Elena alla madre di un soldato caduto al fronte²⁸, nelle settimane successive la rivista non mancò di segnalare la raccolta di fondi per le famiglie dei caduti²⁹ ed una particolare iniziativa degli studenti universitari italiani, che per le festività

²⁵ Per uno studio sugli immaginari legati alla presenza ottomana nel Mediterraneo, vd. Stefano Trinchese (a cura di), *Mare Nostrum. Percezione ottomana e mito mediterraneo in Italia*, Milano, Guerini e Associati, 2005.

²⁶ *In giro pel mondo*, in «Scuola Italiana Moderna», 30 ottobre 1911, p. 24.

²⁷ Marco Mondini, *La guerra italiana. Partire, raccontare, tornare 1914-18*, Bologna, Il Mulino, 2014, p.86-106.

²⁸ Così si leggeva sulla rivista: «La guerra italo-turca continua, e se si contano a migliaia i morti e feriti arabi e turchi, registriamo purtroppo anche noi finora 374 morti e varie centinaia di feriti (...) Tra i morti vi è anche il duca Don Riccardo Grazioli di Roma. Quest'ultimo, figlio unico, aveva appena 25 anni. Alla madre, dama d'onore della Regina, Questa faceva pervenire il seguente telegramma: «Cara Maria, hai perduto un figlio, hai dato un eroe alla patria. Dio ti consoli!» (...) Ella nella villa di S. Rossore legge ogni giorno al principe ereditario ed alle principessine le gesta dei nostri soldati e marinai in Tripolitania ed in Cirenaica», *In giro pel mondo*, in «Scuola Italiana Moderna», 4 novembre 1911.

²⁹ *Per le vittime della guerra*, in «Scuola Italiana Moderna», 18 novembre 1911.

natalizie spedirono ai soldati al fronte un album firmato dagli studenti d'Italia. Giovanni Pascoli contribuì al progetto, scrivendo una importante dedica:

«Da Roma alle più nobili città d'Italia / noi studenti delle Regie Università e dei Regi Istituti Superiori / veniamo alle coste libiche tra Tripoli e Tobruk / a vedervi il primo grande esercito nostro militante oltre mare / dopo quelli di Scipione e Metello / a vedervi la prima nostra grande armata incrociante in Oriente / dopo quella di Genova e di Venezia / a vedervi congiunte e con migliori auspici riprese le nostre due grandi storie / dai loro due più gloriosi momenti / ascendiamo le improvvise trincee / dove con gli occhi ai segnali col fucile in pugno avanti le macchine accanto ai cannoni / aspettate il grido "Avanti Italia!" / veniamo a gridarvi i nostri animi di fratelli / a festeggiare in famiglia con voi la festa intima della generazione / a dirvi grazie di avere accresciuta ed abbellita col vostro esempio altissimo / la somma dei nostri doveri / ed avere messo nei nostri cuori l'inestinguibile desiderio / di essere pari a voi cioè pari all'Italia quale fu e quale sarà / o marinai o soldati o volatori / maestri a noi / di semplicità di umanità di forza di eroismo e di martirio»³⁰.

In queste poche righe di dedica all'album natalizio Pascoli riunì molte delle tematiche del celebre discorso del 21 novembre a Barga, tenuto in occasione di una raccolta fondi destinati alle famiglie dei soldati caduti e feriti in Libia. La famosa lirica della *Grande Proletaria* raccoglieva al suo interno buona parte degli immaginari culturali che poi avrebbero caratterizzato tutti i testi, i componimenti lirici e le composizioni poetiche legate alla guerra di Libia e che avremmo trovato nelle cronache giornalistiche, nei pamphlet, nelle riviste, nei racconti, nella letteratura per ragazzi ed anche nelle pubblicazioni destinate al mondo magistrale. In questa dedica non troviamo la femminilizzazione della nazione, l'Italia madre dei soldati, dei lavoratori, dei contadini e degli operai costretti ad emigrare e che in Libia avrebbero potuto trovare nuova fortuna, la madre di uomini e donne legate da legami di sangue e quindi progenitrice della grande famiglia nazionale italiana³¹. Troviamo invece lo stesso forte richiamo al passato della nazione, una dimensione storica mitizzata alla quale il presente doveva tendere con tutte le forze. Pascoli ricorda così le *nostre due grandi storie* rappresentate dalle armate di Scipione e Metello, e quindi l'Impero Romano, e le navi di Genova e Venezia, l'epoca delle repubbliche marinare. Quelle due epoche del passato sono, nelle righe del Pascoli, adesso unite e presenti nelle trincee della Libia, ad infondere nuova forza ai soldati italiani, in una sorta di seconda contemporaneità parallela, come ad intendere che anche i due grandi momenti del passato dell'Italia fossero in lotta nelle terre africane al fianco dei soldati che al grido di *Avanti, Italia!* univano alla mitizzazione dell'epoca romana e delle repubbliche marinare l'ultima grande epopea nazionale, il Risorgimento. Nei toni tipici del discorso nazional-patriottico ottocentesco,

³⁰ *In giro pel mondo*, in «Scuola Italiana Moderna» 30 dicembre 1911.

³¹ Alberto Mario Banti, *Sublime madre nostra. La nazione italiana dal Risorgimento al fascismo*, Bari-Roma, Laterza, 2011, p. 56-94.

fortemente legato all'ambito religioso ed all'idea di nazione come un'unica comunità biopolitica, l'eroismo dei soldati è la dimostrazione concreta dell'esistenza della comunità nazionale e patriottica, il richiamo al sacrificio dei caduti presenta la possibilità di far entrare nel pantheon civile italiano i nuovi caduti come eroi, esempi per le giovani generazioni, degli apostoli della nazione pronti a sacrificarsi per garantire un futuro migliore alla nazione³². Anche in questo caso i versi del Pascoli sembrano unire i caduti nella guerra di Libia ai caduti delle guerre del Risorgimento, alle schiere legionarie romane ed ai marinai delle repubbliche marinare. Quella della guerra in Libia veniva rappresentata dal poeta come un evento corale che univa i soldati al fronte e le famiglie, i cittadini e le scuole in Italia, il passato glorioso della nazione al presente bellico. Per Pascoli gli eventi bellici sulle coste africane rappresentavano quindi l'occasione per il riscatto nazionale e un luogo dove l'Italia diventava (e ritornava ad essere) una potenza imperiale, al pari delle altre grandi potenze europee sullo scacchiere della diplomazia internazionale³³. Questa opinione era condivisa anche dai redattori della rivista, che in un articolo del 6 gennaio 1912 vedevano nel conflitto africano un momento di presa di coscienza e di risveglio nazionale, tale da

«(...) dare modo all'Italia di dimostrare, al contrario delle previsioni, che essa può e sa fare quando vuole, e generalmente parlando, fare anche bene conducendo innanzi con insospettata attività, con diligente preparazione, con un entusiasmo indicibile, un'impresa guerresca»³⁴.

Il valore dei soldati al fronte veniva presentato dalla rivista come la dimostrazione di una nuova Italia, di nuovo pronta al sacrificio come ai tempi del Risorgimento nazionale:

«Il grido *Savoia*, col quale i nostri soldati si lanciano contro il nemico alla baionetta non è una vana forma retorica: esso, partendo all'unisono da centinaia di petti, genera un clamore che incoraggia gli assalitori e sbalordisce gli assaliti (...) Ma i combattenti nostri, invero, non han quasi bisogno di essere spronati, tale è il fervore con cui domandano di andare al campo e tale è l'eroismo che dimostrano di fronte ai turco-arabi»³⁵.

Scuola Italiana Moderna non abbandonò mai la linea favorevole al conflitto in Libia, ed i suoi redattori non mancarono di fare ricorso al grande vocabolario religioso del martirologio, del sacrificio per la patria e la propria religione, con un costante, fosse esso implicito o esplicito, richiamo a Lepanto ed allo scontro tra cristianesimo ed islamismo. Vocaboli come “martire”, “immolare”, “martirio”, “sacrificio” erano del tutto comuni negli articoli della rivista. Lo abbiamo visto alla fine della dedica del Pascoli, mentre nella rubrica del 2 dicembre 1911 così si scriveva:

³² Ivi, p. 15-50.

³³ Gabriele Proglia, cit., p. 323-327.

³⁴ *Uno sguardo all'anno scorso*, in «*Scuola Italiana Moderna*», 6 gennaio 1912, p. 95.

³⁵ *Note italo-turche*, in «*Scuola Italiana Moderna*», 23 marzo 1912, p. 175

«La guerra italo-turca continua e tutti i giorni nuovi martiri nostri annaffiano di sangue le terre africane, tutti i giorni giovani nostri pieni di vita e di speranze lasciano le loro case ed i cari loro, quasi sicuri di non più rivederli»³⁶.

Il tema del sacrificio è particolarmente presente in una tipologia di fonte che la rivista citava nei suoi articoli con grande frequenza, ovvero quella delle lettere dal fronte, in particolare indirizzate dai soldati ai loro maestri di scuola o a genitori che esercitavano la professione di insegnanti e maestre. In queste lettere troviamo tutte le tematiche del coraggio, del sacrificio, dell'amor di patria e della fede cristiana, della missione civilizzatrice, della gloria ritrovata dei secoli passati, dei turchi e dei libici dipinti non tanto come avversari ma come nemici da annientare

«Alcuni maestri, che hanno i loro figli in Africa, pubblicano le lettere riboccanti di patrio entusiasmo. In ognuna di esse predomina la seguente frase: “In questo momento così difficile e così glorioso pei fasti della patria italiana e del suo esercito, i tuoi ammaestramenti e le tue parole incoraggianti mi danno baldanza e forza suprema per combattere e vincere”. Un soldato scrive alla mamma maestra: “Ti ricordi, mamma, cosa mi diceste prima di partire? – Son lieto di te, figlio mio; tu vai con coraggio ad una guerra in cui è impegnato l'onore della patria. Va, combatti e vinci” (...) E non mancano lettere di soldati e di maestri, che inneggiano al trionfo della Croce, segnacolo di civiltà e d'amore, sulla bandiera del Profeta, che ha ribadito per secoli, e ribadiva ancora in quelle terre, divenuta per essa selvagge, le ritorte orribili, antiumane della schiavitù. Specialmente nei soldati di Sicilia e dell'estremo Mezzogiorno si appalesa forte e sincero il sentimento contro il turco. In quelle regioni codesto sentimento si è perpetuato di generazione in generazione. Si canta ancora laggiù qualche canzone, nel più espressivo dialetto, contro il gran turco, il temuto turco del quale si esorta a non avere paura. La pirateria dei seguaci di Maometto troppo dolorose tracce lasciò in quei paesi, quando essi caddero in abbandono (...) È l'antica dominatrice del mondo presso i ruderi dei cui pozzi fecondatori gli infidi arabi usano ancora novellando dei potentissimi romani; è l'Italia marinara che ritrova le vie de'suoi traffici operosi; è l'Italia cristiana, memore di Lepanto e delle Crociate»³⁷.

Lo stile narrativo e retorico di questo intervento del periodico era assolutamente calato nel contesto della rinnovata partecipazione emotiva, culturale e politica dei cattolici alla guerra di Libia. Basti guardare per esempio a questo brano ancora una volta del giornale della diocesi pisana *Per il bene*, un testo dedicato alla memoria dei caduti del luglio 1912, quando la guerra era ormai indirizzata e già si iniziava a rielaborare la portata dell'evento storico nel portato quotidiano della comunità italiana. Anche qui i soldati caduti al fronte vengono ritratti nei toni del martirologio, del sacrificio che univa fede e patria, mentre gli avversari erano ovviamente caratterizzati da una natura selvaggia e barbara. Troviamo qui condensati tutti gli immaginari legati alla missione coloniale, dalla retorica

³⁶ *In giro pel mondo*, in «Scuola Italiana Moderna», 2 dicembre 1911, p. 64.

³⁷ *Patriottismo scolastico*, in «Scuola Italiana Moderna», 6 gennaio 1912, pp. 97-99.

dell'impegno civilizzatore all'epica del ritorno in auge dell'imperialismo romano, dalla lotta per il cristianesimo alla prova di maturità e rinnovamento dell'Italia del Cinquantenario per il personale ed il collettivo, l'unione dei toni religiosi a quelli nazionalpatriottici, l'esotismo delle terre lontane:

«O giovani martiri perduti nelle sabbie sterili, nelle insidiose oasi verdeggianti, unica pompa funebre alla vostra morte, o primavera del gentil sangue latino, salve! Voi guidò e precedette sulla azzurra baia, nello splendore del cielo d'Oriente, fra le arse sabbie, fra il clamore della battaglia, fra gli orrori della barbarie e del fanatismo, la fulgente idea della conquista e della civiltà. Per essa combattevatte, e per essa cadevate, per essa e per tutti i sacri ideali di patria, fede e rinnovamento; per essa gettavate l'anima ridente al fato nero: per essa nelle vostre anime risorsero gli entusiasmi sopiti, i sentimenti più nobili, la fede, la gentilezza, l'amore (...) Il sangue sparso, le torture a voi inflitte dal barbaro feroce, vi consacrano martiri della patria, e le lacrime e il lutto d'Italia vi salutano commossi e reverenti (...) L'azzurra baia di Tripoli palpita al sole africano e mormora l'elegia della grandezza vostra: l'oasi freme percorsa da un brivido di ammirazione da una cima all'altra delle sue palme eccelse; l'arena dorata scintilla, gloriosa di coprire le vostre salme, e il vostro spirito di martiri aleggia invisibile sulle fronti dei compagni superstiti ed infonde loro serenità, la forza, il mirabile ardire (...) Salve a voi, dal più profondo dell'anima, oh non più morti, oh vivi eternamente della gloria!»³⁸.

Le pagine di *Scuola Italiana Moderna* riservarono una grande attenzione alla tematica delle scuole italiane in Libia. Strumenti attraverso i quali negli articoli della rivista si rivendicava la superiorità in termini di civilizzazione, modernità, progresso e, non meno importante, il ruolo delle congregazioni religiose, le scuole furono da subito individuate come lo strumento attraverso il quale, in un futuro non troppo lontano, l'Italia avrebbe creato le proprie radici nazionali e nazionalizzatrici in Libia, per cui già nella primavera del 1912 fu molto vivace il dibattito su come si sarebbero dovute strutturare le scuole italiane in territorio africano, anche in termini di relazione con le popolazioni e gli studenti locali. Quali regole seguire? Quale impostazione pedagogica prescegliere? Cercare di assimilare da subito le giovani generazioni libiche o cercare di preservare la loro cultura, da affiancare alla nuova presenza italiana? Quale lingua scegliere per le lezioni? La rivista discusse questa tematica con una posizione ben precisa, ovvero la difesa dell'insegnamento religioso nelle scuole elementari. Questa posizione venne ancor più giustificata dalla decisione del governo di avviare la nascita di scuole miste arabo-italiane nei territori libici, dove per le classi composte da studenti arabi si sarebbe preservato l'insegnamento del Corano. *Scuola Italiana Moderna* si espresse quindi per un uguale trattamento degli studenti italiani, facendone anche una questione di civiltà superiore e di convivenza con le future popolazioni coloniali. Così ne discusse la rivista nei primi di marzo del 1912:

³⁸ *Ai morti eroi dell'Africa*, in «Per il bene», 19 luglio 1912.

«Tutto questo andrà bene per i fanciulli arabi, ma non andrà bene per i fanciulli italiani. A quelli verrà impartito un insegnamento completo e complesso, il quale naturalmente non può essere disgiunto da nozioni fondamentali di religione e morale; a questi si farà astrazione da ogni e qualsiasi nozione religiosa, quasi che i diritti aviti della cultura degli arabi maomettani non fossero pure i diritti aviti degli italiani cattolici. Per i primi l'Italia civilizzatrice rispetta le credenze, ed anzi le impone ai maestri e le fa insegnare con tutta la efficacia della pedagogia, per i secondi che sono poi i veri suoi figlioli essa non rispetta né religione né credenze né tradizioni né consuetudini, come si farebbe con una razza inferiore, che non ha un'anima da rispettare, non una morale da applicare alla vita pratica ed alla convivenza civile»³⁹

La rivista *Scuola Italiana Moderna* oltre ad ospitare articoli, riflessioni ed editoriali dedicati alla politica italiana, alle dinamiche delle associazioni magistrali ed agli esempi di vita magistrale di paesi quali Germania, Francia e Gran Bretagna, presi a modello di sistemi scolastici considerati moderni ed efficienti, si caratterizzava inoltre per la presenza nei suoi fascicoli settimanali di una sezione interamente dedicata alla didattica, destinata ad aspettative ed esigenze concrete della classe magistrale. In questa sezione didattica, molto probabilmente la più letta e seguita, si potevano trovare, distribuiti per tutti i giorni della settimana, esempi di esercizi linguistici, dettati, problemi matematici, lezioni di storia e geografia, poesie da imparare a memoria per poi recitarle in classe, piccoli temi da sviluppare, nozioni di diritto, biologia, economia, igiene, lavori domestici ed artigianato, modelli di corrispondenza, trattatelli morali. La lettura di queste sezioni dei periodici per gli insegnanti, dei veri e propri calendari settimanali o mensili di esercizi e letture, è estremamente interessante perché permette di entrare in contatto con la scuola nella sua dimensione quotidiana della lezione in classe, e quindi di leggere e studiare i processi didattici attraverso i quali si insegnava a leggere, comporre una lettera, apprendere la storia e la geografia nazionale, imparare l'amor di patria, i sentimenti ed i punti cardine alla base della moralità e della convivenza della società civile. Nella prima sezione didattica del numero del 1° ottobre 1911, quindi quello dedicato alla prima settimana del nuovo anno scolastico, nella sezione "Corso Popolare" i maestri potevano leggere questo cappello introduttivo dedicato alla guerra italo-turca, un viatico per introdurre in classe la tematica del conflitto allora in corso:

«Gloria e vittoria! Che il nostro vessillo sventoli vittorioso e temuto sulle torri di Tripoli; che la civiltà italiana irradi di sua luce gloriosa le terre africane; che la fede nostra, intorno alla quale si addensano sempre nuove genti, splenda anche laggiù, apportatrice di carità e d'amore!»⁴⁰

In poche righe i redattori di *Scuola Italiana Moderna* condensarono con chiarezza la retorica della missione civilizzatrice dell'Italia nelle terre africane e pure il forte afflato religioso dell'impresa, con

³⁹ *Le scuole a Tripoli*, in «Scuola Italiana Moderna», 2 marzo 1912, p. 147.

⁴⁰ *Didattica-Corso popolare*, in «Scuola Italiana Moderna», 1° ottobre 1911, p. 10.

il cristianesimo dipinto come una fonte luminosa *di carità e d'amore* nelle terre libiche fino ad allora nel buio della barbarie islamica. Popolazioni, quelle arabe e turche, che avevano depredato la Libia e che meritavano di essere cacciate, e con essi il loro opprimente dominio:

«(...) Da allora in poi quella vasta terra, di circa cento milioni di chilometri quadrati, per due terzi fertilissima, fu ignobilmente sfruttata: e mentre la civiltà europea si radicava nelle varie colonie africane con l'abolizione della schiavitù, col riconoscimento dei comuni diritti alla giustizia, alla difesa, al rispetto con la tutela degli interessi individuali, in questi territori governavano gli oppressori; l'usura costituì la piaga terribile di tutta la Tripolitania, per cui turbe affamate girarono e girarono per le campagne deserte, maledicendo chi le privò di libertà e le dissanguò»⁴¹

Col passare delle settimane di guerra la rivista non mancò di sottolineare le azioni dei militari al fronte, presentati agli studenti come i frutti migliori della nuova Italia, dei modelli morali e comportamentali che dovevano fungere da esempio per le giovani generazioni. Recuperando la ormai classica retorica bellica dei giovani eroi raccontata da De Amicis in alcune delle più intense pagine di *Cuore*⁴², un vero e proprio manuale delle emozioni patriottiche, i soldati vengono ritratti come eroici figli e fratelli di un'unica famiglia, la comunità nazionale, pronti al sacrificio e al martirio, a una bella morte per dovere nei confronti della patria, alfieri di una Italia alla prova nella guerra in Libia per riscattare la propria immagine internazionale. Questo richiamo ai nessi di parentela coi soldati, chiamati fratelli, ed all'immagine degli italiani come unica comunità conferiva un netto valore biopolitico alla comunità nazionale, tracciando tra l'altro un netto confine con gli "altri", in questo caso rappresentati dai nemici turchi ed arabi, ma pure dai *nemici d'Italia* nello scacchiere diplomatico ed internazionale:

«È stato un bel tratto quello di molti giovani che nei passati giorni (volendo ad ogni costo partire per la guerra, e non potendolo, per la loro giovanissima età) ricorsero a mille mezzi, pur di trovarsi fra i combattenti nei campi di Tripoli. I loro sforzi, si capisce, furono frustrati dalle misure prese dalle Autorità Militari: ma noi non possiamo che ammirare quei giovani che avrebbero saputo compiere il loro dovere come i nostri fratelli, che da due mesi vigilano sull'onore della bandiera d'Italia (...) È confortante lo spettacolo offerto dai soldati partenti, che corrono alla guerra non altrimenti di come andrebbero ad una festa desiderata (...) Ci riempie d'orgoglio e fierezza il saperci fratelli di soldati che hanno un'idea così completa del loro dovere. Sia gloria ad essi, che con tanto entusiasmo difendono il nome e la bandiera italiana (...) I nemici d'Italia, che vogliono a qualunque costo diminuire il nostro valore (come se riconoscano essere questo un serio pericolo per loro) s'affannano ad accozzare menzogne su menzogne, dopo aver bugiardamente annunciato nostre sconfitte e dopo averci incolpato di barbarie inesistenti (...) Se pur si riuscirà ad offuscare il nome intemerato d'Italia, non sarà

⁴¹ Ivi, p. 11.

⁴² Edmondo De Amicis, *Cuore*, Milano, Feltrinelli, 1993, p. 75-76.

che per un breve momento, poiché più tardi, al soffio della verità, che dovrà pur sorgere, quel nome risplenderà più bello e più glorioso»⁴³.

Queste tematiche diventarono centrali nel periodo natalizio e pasquale, quando la rivista unì il profondo significato religioso del Natale e della Pasqua alla lontananza ed al sacrificio dei soldati italiani in Libia. Anche quest'ultimo aspetto, quello del martirio patriottico, si collega ad una delle caratteristiche fondamentali del nazionalismo ottocentesco, ovvero la celebrazione della morte intesa come sacrificio per la patria e la nazione intesa come unica comunità di sangue, con il conseguente culto dei morti. Nelle poesie, nei dettati, nelle riflessioni morali che venivano proposte dalla rivista si sottolineava il nesso fortissimo dei soldati con le famiglie lontane, impegnati in una guerra che univa la missione civilizzatrice e all'impegno patriottico e che impediva ai giovani al fronte di festeggiare le due maggiori ricorrenze religiose del cristianesimo con i loro cari. Veniva sottolineata la possibilità che i soldati non facessero ritorno dal fronte, con un forte parallelismo tra il sacrificio di Cristo e quello dei soldati al fronte, e quindi le famiglie dei feriti e dei caduti dovevano diventare destinatari di un sentimento che unisse orgoglio e solidarietà:

«Pensate, fanciulli miei, quanti di quei baldi giovani restano morti sul campo, e quanti resteranno mutilati e comunque impotenti al lavoro. Pensate allo sconforto, ed alla desolazione di quelle famiglie che non rivedranno più i loro figli diletti; pensate a quelle misere, a cui il figlio morto o ferito era il loro più valido sostegno! Che brutto Natale passeranno! Tutti i cittadini di cuore in questi giorni vanno a gara per soccorrere quelle famiglie infelici. Perché non potreste anche voi fare qualche offerta? Non vi chiedo molto: una piccola moneta che il babbo o la mamma vi ha dato per i vostri capricci: sacrificate un giocattolo, un dolce, un ninnolo... Suvvia, ci vuol tanto poco per essere benefici! (...) Questo è il miglior modo di festeggiare in questi giorni la nascita di Colui che sacrificò sé stesso per il bene di tutti gli uomini. Credete a me, una delle maggiori soddisfazioni della vita è quella di far del bene agli altri... Siate sempre benefici!»⁴⁴.

Ed ancora, con una preghiera per i soldati in Libia che veniva pure associata alla speranza di cristianizzare le popolazioni locali:

«Io penso, fanciulli, ai nostri bravi soldati, che festeggiano il santo Natale nella nuova terra, che essi hanno guadagnato alla patria con il loro valore, con il loro sangue. Gli italiani, riconoscenti, hanno pensato a loro ed hanno raccolto molti doni, perché essi pure possano festeggiare il Natale e sappiamo che la patria è contenta di loro e vuole in qualche modo manifestare loro il suo affetto, la sua riconoscenza. Preghiamo, o fanciulli, per i nostri soldati (...) Venga presto la pace e stia lontana sempre la guerra dalla nostra patria. Ritorni la

⁴³ *Didattica-Educazione morale ed istruzione civile*, in «Scuola Italiana Moderna», 2 dicembre 1911.

⁴⁴ *Didattica- Educazione morale, "Siate sempre benefici"*, in «Scuola Italiana Moderna», 16 dicembre 1911, p. 154-55.

tranquillità in tante famiglie che pensano sospirando ai loro figli lontani, e tra mille pericoli. E quei poveretti semi-barbari delle nuove terre italiane possano essi pure un giorno non lontano come noi il santo Natale»⁴⁵.

Infine, per la Pasqua centrale nella liturgia cristiana, si univa la risurrezione di Cristo alle speranze di pace, di vittoria e di un ritorno a casa dei soldati:

«Facciamo pregare i fanciulli perché la Pasqua quest'anno, mentre scende alle nostre case, scenda pure consolatrice nel cuore dei nostri fratelli che in quel momento non abbandoneranno le trincee, le ridotte, in vedetta e di fronte alla morte. Il suono festoso delle campane ci sveglierà, bambini, con un fremito di gioia, ed in quell'ora dalla sua tenda uscirà il soldato a guardare il cielo (...) Mentre noi ci rechiamo alla chiesa addobbata, forse al campo tuonerà il cannone o sulle trincee va la voce di richiamo delle sentinelle in faccia al deserto. Pregate e preghiamo tutti, perché ritornino presto alle nostre case i soldati e la pace sorrida ai nostri mari; sollecitate o fanciulli con la vostra preghiera il ritorno delle nostre vittoriose bandiere, insanguinate da tanti prodi, bacciate da tanti morenti»⁴⁶.

Scuola Italiana Moderna nelle sue pagine di didattica riservò poi una grande attenzione ad uno dei grandi *topoi* narrativi della retorica bellica e nazionalista ottocentesca e proiettantesi con grande forza nel Novecento, ovvero il ruolo delle donne e delle madri. Tra le figure più significative del sistema discorsivo nazional-patriottico, nelle pagine della rivista la figura della donna viene, per la quasi totalità delle volte, collegata alla maternità. Si ha in questo caso la massiccia applicazione della retorica della comunità nazionale come unica famiglia, con madri in apprensione per i soldati al fronte, ma allo stesso tempo piene d'orgoglio per il senso di dovere dimostrato dai propri figli. Madri che, in caso di dipartita dei propri figli, sprofondavano nel dolore più assoluto, ma che allo stesso tempo trovavano nella forte fede cristiana e nella solenne commemorazione e celebrazione pubblica dei caduti delle solide ancore di salvezza. Ciò diventerà molto evidente con la fine della Prima guerra mondiale, quando il culto dei caduti diverrà centrale nelle società europee del dopoguerra per ricomporre un'unità nazionale travagliata dai durissimi anni di conflitto⁴⁷. Questo culto, però, era già centrale nel nazionalismo del tardo Ottocento, come sostiene Banti:

«(...) D'altronde, questa specie di reticolo di sangue e di dolore, provocato nel cuore delle madri o delle mogli dalle morti dei loro eroici figli o mariti è al centro della più profonda mistica patriottica. Ed è al centro di un'educazione al controllo patriottico delle emozioni scatenate dalla necessità potenziale di combattere - come diceva Carducci - "stranieri e barbari"»⁴⁸.

⁴⁵ *Didattica- Istruzione civile*, "Natale", in «Scuola Italiana Moderna», 30 dicembre 1911, p. 161.

⁴⁶ *Didattica- Lezione morale*, "Pasqua di Resurrezione", in «Scuola Italiana Moderna», 30 marzo 1912, pp. 367.

⁴⁷ George L. Mosse, *Le guerre mondiali. Dalla tragedia al mito dei caduti*, Bari-Roma, Laterza, 2005, pp. 79-119.

⁴⁸ Alberto Mario Banti, *Sublime madre nostra*, cit., p. 79.

Per questa tematica la rivista proponeva con frequenza nelle sue pagine soprattutto dei racconti, di impianto morale e patetico, in cui le madri (o in rari casi le mogli) dei soldati in partenza per il fronte o già nel pieno dei combattimenti in Libia esprimevano le proprie ansie per il futuro dei familiari, la propria tenace fede religiosa, il lutto per la perdita, l'orgoglio per il sacrificio patriottico. Questi racconti venivano utilizzati come base per dettati oppure venivano letti in classe. Uno di questi ha per protagonista una madre, significativamente senza nome per rappresentare tutte le madri d'Italia, in ansia per il proprio figlio, Luigi, brioso e desideroso di mostrare le proprie qualità e virtù perché nel fiore della propria giovinezza, al raggiungimento dell'età adulta. C'è nell'aria un sentore di una guerra in Africa per l'Italia, e la madre non riesce a nascondere il proprio timore per le sorti del figlio. I continui ripensamenti notturni sono però significativi, perché la donna capisce che l'eventuale partenza di Luigi per la Libia non sarebbe un grave infortunio, ma il dovere patriottico di Luigi, educato dalla donna a rispettare le gerarchie ed i propri doveri:

«“Mamma, vado alla guerra contro i Turchi, sai? Un crociato mamma, sarò un crociato, che onore!” La buona donna sorrideva, ma in fondo in fondo provava un vago timore (...) Povera donna! Chi può immaginare la sua ansietà, temendo di vedersi da un istante all'altro partire il figlio per la guerra? Quante notte insonni! Quante preghiere, quante lacrime! (...) Rimproverava a sé stessa il suo dolore quasi ingiusto egoismo: “Se il tricolore è in lotta con la mezzaluna ed il suo trionfo deve essere acquistato con ardore, forse col sangue dei giovani, vorrei essere io vile o consigliera di viltà?” (...) “Oh, potessi fargli scudo col mio petto! Tutto, tutto versare il mio sangue per conservare la sua esistenza! Sarebbe ben lieve sacrificio questo per una madre, ma il bene, l'onore d'Italia, il cammino della civiltà richiedono molto, molto di più” (...)»⁴⁹.

Arrivato il momento della partenza di Luigi, la madre, pur preoccupata per la partenza del figlio e per la sua sorte in Libia, prende coscienza del suo dovere patriottico di madre, con la sicurezza della propria fede a donarle una solida base di convincimento interiore:

«“Luigi, figlio mio, - gli dice con voce commossa – tu sei chiamato da un nobile e grande dovere, ed io prego il Cielo a darti il coraggio di compierlo da valoroso. Non tutti possono direttamente aiutare la patria, sicché puoi andare fiero di essere eletto a sostenere il suo nome, e ad illustrare il suo nome. Non tutte le madri possono sperare di essere chiamate madri di eroi” (...)»⁵⁰.

Nel racconto arrivava poi la ferale notizia della morte di Luigi in Libia, caduto da eroe in un combattimento vicino Bengasi. La madre, dapprima sconvolta dal dolore, accetta con stoica forza la morte del figlio, un martire della patria caduto facendo il proprio dovere. La rivista concludeva così

⁴⁹ *Didattica- Ammirabile fortezza di donne*, in «Scuola Italiana Moderna», 16 dicembre 1911, p. 167.

⁵⁰ *Ibidem*

il proprio racconto, con alcune righe che sintetizzano tutta la retorica nazional-patriottica ottocentesca legata al ruolo della madre e delle donne nella comunità nazionale:

«O donne, o forti donne italiane educatrici di eroi, a voi, a voi pure la gloria del mondo tutto tributa all'esercito nostro impavido e gentile. A voi pure, perché date più della vita acconsentendo generose alla partenza dei figli, degli sposi, dei fratelli vostri. Tanti di essi riposano ora laggiù nel suolo africano già bagnato dal loro sangue, ma anche quel suolo è stato benedetto dal sacerdote cattolico che ha seguito i figli, gli sposi, i fratelli vostri. I caduti non sono vinti, sono martiri del dovere e della civiltà; voi dovete andarne orgogliosi, e dovete conservare la memoria non già come quella dei morti, ma come quella degli eroi e dei trionfatori»⁵¹.

La rivista mantenne per tutta la durata del conflitto una costante attenzione per le questioni belliche, sia negli articoli che nella sezione didattica. Da posizioni nettamente favorevoli al conflitto, gli articoli dedicati alla Libia andarono a coprire tutto l'anno scolastico 1911-12, ma in qualche caso arrivarono sino alle propaggini del 1914. Alle tematiche già analizzate si aggiunsero molteplici variazioni del discorso nazional-patriottico, quali l'onore della bandiera nei campi di battaglia, il simbolo per eccellenza della patria in armi che combatteva al fianco dei soldati⁵², il ritorno della simbologia romana nelle antiche province dell'impero, in quella Libia «già dai consoli domata/ dell'iride nuova s'adorna/ del patrio vessillo ritorna/ or terra di Roma»⁵³, il ritorno a casa dei soldati vittoriosi⁵⁴, «falangi sublimi d'eroi/ sorretti da indomita fede/ della Patria nei nuovi destini»⁵⁵, o il rispetto dei vinti, un segno di distinzione rispetto alle barbarie delle truppe turche o arabe nei confronti dei feriti e dei prigionieri italiani, «un'azione vile, vilissima, ed indegna d'un popolo civile quale vogliamo essere noi»⁵⁶.

Proviamo quindi a trarre qualche conclusione sulla pedagogia che *Scuola Italiana Moderna* riservò alla guerra italo-turca. Gli articoli della rivista e della sezione didattica recuperarono molte delle tematiche della retorica nazional-patriottica, con una sapiente miscela di patriottismo che univa il Risorgimento al medioevo dei comuni e delle repubbliche marinare; reminiscenze imperiali dell'antica Roma che legittimavano in qualche modo il ritorno degli italiani nelle terre d'Africa come un qualcosa di dovuto; un esotismo nello stile dei racconti che ricalcava la ormai consolidata letteratura dei romanzi d'avventura di Salgari e dei suoi epigoni, con un racconto dei fatti volto a catturare l'attenzione sia del lettore magistrale che degli studenti in classe; la narrazione di una comunità nazionale, a casa ed al fronte, tutta concentrata unicamente sulla vittoria del conflitto, una

⁵¹ Ivi, pp. 168. Un altro racconto incentrato sull'eroismo delle donne italiane durante la guerra italo-turca lo possiamo trovare nel numero di «Scuola Italiana Moderna» del 1° giugno 1912, nella rubrica *In nome della Patria*, p. 503-504.

⁵² *Didattica- La nostra bandiera*, in «Scuola Italiana Moderna», 27 aprile 1912, p. 411-12.

⁵³ *Alla bandiera italiana in Libia*, in «Scuola Italiana Moderna», 30 marzo 1912, p. 194.

⁵⁴ *Didattica- Tema: Giulio è tornato a casa, quanta festa!* in «Scuola Italiana Moderna», 29 giugno 1912, p. 534.

⁵⁵ *Ode ai reduci della Libia*, in «Scuola Italiana Moderna», 23 novembre 1912, p. 63.

⁵⁶ *Didattica- Composizione: Rispetto ai vinti*, in «Scuola Italiana Moderna», 8 giugno 1912, p. 508.

grande occasione per l'Italia di entrare nel novero delle grandi potenze⁵⁷. Con la posizione dichiaratamente confessionale di *Scuola Italiana Moderna*, tutte queste narrazioni ebbero sin da subito una natura dicotomica, con uno scontro tra due mondi facilmente intuibile per gli studenti: da una parte l'Italia, rappresentante della civiltà e del progresso europeo, dall'altra il Nemico, indistintamente costituito da ottomani ed arabi, alfieri invece dell'inciviltà, della barbarie e della crudeltà. Lo scontro maggiore in questa pedagogia di guerra, implicito o esplicito a seconda dei casi, era il netto divario tra Cristianesimo e Islamismo, da intendere non come un semplice confronto tra due sistemi religiosi ma tra due mondi e due civiltà. I redattori davano così all'impostazione del racconto e della pedagogia offerta dalla rivista una natura di contrapposizione morale e culturale netta, invalicabile, dove non esistevano incertezze dove risiedessero il Bene o dove si nascondesse il Male, nessun dubbio da quale delle due parti in lotta risiedesse la civilizzazione superiore e in quale delle due si trovasse invece la buia barbarie da redimere⁵⁸. Nelle righe di *Scuola Italiana Moderna* la guerra diventò da subito una missione civilizzatrice, da basare sia sulla conquista e sulla vittoria delle truppe italiane che sullo sviluppo delle scuole, la continuazione di un secolare scontro tra il Cristianesimo e l'Islam, una crociata per il progresso, con tutto il carico polisemantico che il termine *crociata* acquisì nel corso dell'Ottocento ed avrebbe continuato ad acquistare nel XX secolo⁵⁹. I maestri trovarono così nella rivista un vasto e quasi settimanale compendio di dettati, esercizi linguistici, lezioni di storia e geografia, pillole morali e testimonianze epistolari che fornì un valido aiuto nell'insegnare ai giovani studenti quanto la guerra italo-turca non solo fosse necessaria per i destini culturali, economici, diplomatici e politici dell'Italia, un'occasione per ridisegnare i propri confini e la propria identità, ma quanto essa fosse pure moralmente giusta, perché carica di una missione civilizzatrice e religiosa tale da oscurare la morte e la violenza del conflitto.

1.2 I Diritti della Scuola: l'unione per una pedagogia laica

Guido Antonio Marcati, nato in una famiglia di insegnanti, per lunghi anni unì alla professione di maestro nelle scuole rurali un'intensa attività editoriale nelle riviste destinate al mondo magistrale. A Torino diventò negli anni Settanta redattore del *Il maestro elementare italiano*, uno dei principali punti di riferimento per il mondo magistrale italiano. Scrittore di manuali e sussidiari scolastici, Marcati nel 1884 si trasferì a Milano dove fondò *Il Risveglio educativo*, un periodico dal quale

⁵⁷ *Note italo-turche*, in «*Scuola Italiana Moderna*», 30 settembre 1912, p. 382.

⁵⁸ *La missione politica dell'Italia nell'Africa mediterranea*, in «*Scuola Italiana Moderna*», 31 agosto 1913, p. 368-69.

⁵⁹ Daniele Menozzi, «*Crociata*». *Storia di un'ideologia dalla Rivoluzione francese a Bergoglio*, Roma, Carocci, 2020.

insieme ai suoi collaboratori condusse una strenua lotta in nome degli interessi degli insegnanti, con particolare costanza sulla questione dell'avocazione allo Stato della gestione diretta delle scuole elementari. Fucina del pensiero positivista e palestra per autori come Maria Montessori, la rivista si fece promotrice della nascita di un *partito della scuola* che difendesse e portasse in parlamento gli interessi della classe magistrale, con la convinzione che la battaglia per i propri diritti avrebbe unito maestri di diversa professione politica ed impostazione culturale. Dopo alcuni contrasti con l'editore, Marcati dette vita nel 1899 a *I Diritti della scuola*, una nuova impresa editoriale che sin dalle prime uscite poté contare su diecimila lettori e che nel giro di pochi anni sarebbe diventata la più importante rivista scolastica italiana. La nuova pubblicazione ebbe sin dalla sua nascita un chiaro intento culturale e politico, quello di promuovere presso l'opinione pubblica (e non solo magistrale) una nuova sensibilità riguardo i problemi dell'educazione e dell'insegnamento, unitamente all'antica lotta di Marcati, quella di migliorare le condizioni lavorative, professionali, giuridiche e morali della classe insegnante. Per raggiungere questo scopo Marcati portò nella redazione de *I Diritti* collaboratori quali gli scrittori Ida Baccini e Luigi Capuana per le rubriche letterarie, il pedagogista Pietro Pasquali ed il giovane maestro Annibale Tona, già redattore de *Il Risveglio educativo*, per curare la sezione didattica; non solo, Tona sarebbe succeduto nel 1903 a Marcati nella guida della rivista, per diventarne direttore per lunghi decenni⁶⁰. Dalle pagine de *I Diritti* Marcati portò così avanti la propria battaglia politica per l'unione dei maestri italiani di vario ordine e grado in un'unitaria lotta sindacale che, attorno alla testata stessa, desse vita ad un'unica associazione nazionale di categoria. Il punto di svolta si ebbe nel 1901 con la nascita della Unione Magistrale Nazionale, nella quale tra mille difficoltà finirono per confluire i numerosi sodalizi magistrali nati nel tardo Ottocento a livello locale. Questa associazione, di impostazione laica ed indipendente dai partiti, voleva superare i limiti dell'associazionismo ottocentesco, che con la sua frammentazione e con la molteplicità di approcci educativi e pedagogici aveva posto la classe magistrale in una posizione di debolezza politico-economica e di arretratezza culturale, in ritardo con i progressi degli studi pedagogici europei. L'Unione Magistrale Nazionale (UMN), che nominò come proprio presidente il radicale Luigi Credaro, professore universitario a Pavia destinato a diventare ministro della Pubblica Istruzione con Giolitti, conquistò da subito vasti consensi nel mondo degli insegnanti e diventò in pochi anni uno dei sindacati più potenti dell'Italia liberale, ed una delle più grandi associazioni magistrali europee⁶¹.

⁶⁰ Per una biografia di Marcati, rimando ad Angelo Gaudio, *Guido Antonio Marcati*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Treccani, vol. 69, 2007; S. Chillè, *Editoria e scuola a Milano: il caso del "Risveglio educativo"*, in Giorgio Chiosso (a cura di), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993, p. 50-66.

⁶¹ Per una storia dell'Unione Magistrale Nazionale, vd. Alberto Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo (1901-1925)*, Brescia, La Scuola, 2002.

I Diritti della Scuola diventò così la pubblicazione di riferimento per la nuova associazione magistrale e per sostenere l'ambizioso programma politico e culturale di diventare il più importante periodico per i maestri e gli insegnanti italiani si dotò di una struttura editoriale complessa, con ben cinque fascicoli settimanali. La prima parte era dedicata alle notizie politiche, pedagogiche e sindacali del mondo della scuola, con gli editoriali di Marcati e Tona, le lettere degli abbonati, le vignette satiriche, le rubriche di notizie internazionali; la seconda, prettamente didattica, chiamata *La scuola in azione*, conteneva al suo interno lo svolgimento dei programmi ministeriali; la terza, *Il supplemento letterario* ospitava gli scritti dei migliori autori italiani dell'epoca (Carducci, Salgari, Verga, Morante) ed i romanzi a puntate della letteratura europea, tra i quali figuravano pure i gialli ed i racconti di Verne e Conan Doyle; la quarta, il *Corriere Scientifico*, presentava ai lettori le novità della scienza, le scoperte della tecnica e della chimica, le innovazioni nel campo della medicina, gli studi di fisica e biologia; l'ultima, *Pagine Gentili*, era destinata completamente alle lettrici femminili, e conteneva al suo interno racconti, poesie, articoli di moda e reportage di viaggio. La rivista assunse dalla nascita una linea di autonomia rispetto ai partiti ed ai movimenti politici, cercando di ospitare nelle sue pagine, nei suoi articoli e nelle sue rubriche il maggior numero possibile di interventi di maestri, politici ed intellettuali dalle formazioni politiche e culturali le più variegate possibili. Con l'assunzione della direzione da parte di Tona, la rivista ebbe posizioni più vicine al campo progressista, con richieste di riforme scolastiche e rivendicazioni salariali, senza però mai schierarsi con le forze socialiste ed antigovernative. Anzi, nel 1903 la redazione della rivista si era spostata a Roma per essere più vicina ai luoghi del potere romano ed operare un'efficace campagna di lobbying politico a favore della classe magistrale nazionale. L'impostazione laica e di vicinanza al mondo democratico-radicale della rivista, avviata verso i ventimila lettori settimanali, e dell'Unione Magistrale Nazionale portarono alla rottura nel 1906 della componente cattolica, che andò a costituire come abbiamo visto l'Associazione magistrale *N. Tommaseo*. Tona decise quindi di impostare la linea editoriale su toni fortemente anticlericali e così, nel giro di pochi anni, *I Diritti della Scuola* si trasformò nella rivista rivale di *Scuola Italiana Moderna*, la voce dei maestri cattolici, a cui nel corso degli anni non risparmiò durissime critiche⁶².

Può forse sembrare paradossale, o quanto meno curioso, ma nella più importante rivista per maestri ed insegnanti d'Italia la guerra di Libia non occupò la centralità delle pagine, per essere trattata di taglio, da un punto di vista diverso e laterale. La guerra italo-turca fu infatti un'occasione, un escamotage guerresco per far rientrare la particolare pedagogia di guerra richiesta dai fatti contemporanei ai due anni scolastici 1911-12/ 1912-13 nel più ampio alveo della pedagogia

⁶² Giuseppe Tognon, *I Diritti della Scuola*, in Giorgio Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia 1820-1943*, cit., p. 234-239.

patriottica che la rivista aveva sempre osservato sin dalla sua nascita. Pur schierandosi a favore del conflitto, non si ebbe quindi l'esaltazione né il coinvolgimento emotivo, culturale e religioso proposto da *Scuola Italiana Moderna*, perché la guerra non fu interpretata come una sfida fatale, come una missione civilizzatrice non negoziabile e non procrastinabile, l'ennesimo episodio della secolare lotta tra Cristianesimo ed Islamismo. La guerra che oppose Italia ed Impero ottomano nelle terre libiche fu raccontata dalla rivista romana come una grande prova per il Regno che aveva appena festeggiato i suoi cinquant'anni, un esame di maturità per entrare a far parte del novero delle grandi potenze europee. Tona ed i suoi redattori adottarono una retorica fortemente patriottica, ma ideologicamente più neutra e che voleva essere onnicomprensiva, forse anche per non perdere quella caratteristica di rivista destinata a dei lettori con una grande vastità di posizioni politiche, religiose e ideologiche. Quali fossero gli intenti pedagogici della rivista era ben chiaro sin dalla prime righe della sezione didattica, in cui venivano descritti i programmi che i maestri avrebbero dovuto spiegare e svolgere in classe, trovando gli esempi di lezioni, temi, dettati ed esercizi in quelle pagine:

«Ogni altra rubrica che forma parte del programma d'insegnamento avrà le nostre cure più amorose, specie quella che riguarda l'educazione morale e civile, nella quale avrà una principale preponderanza l'educazione del sentimento patriottico, che va destato e sviluppato nella più tenera età perché si solidifichi e formi il substrato fondamentale del sentimento nazionale del nostro popolo (...) Il nome d'Italia, il santo nome della patria deve ogni giorno direttamente o indirettamente risuonare nell'aula scolastica, sia in qualche narrazione dei suoi fatti come delle sue sventure, sia nell'accennare a qualcuno dei suoi uomini illustri sia nel descrivere l'una o l'altra delle sue mille bellezze artistiche naturali che formano l'invidia di ogni altra nazione»⁶³.

In questo lavoro i maestri ed i lettori della rivista romana vennero aiutati dalla particolare ricorrenza del cinquantenario dell'Unità, che occupò tutto il 1911 in un tripudio di manifestazioni e celebrazioni degli eroi del Risorgimento, di inaugurazioni di monumenti, musei e statue in ogni angolo d'Italia. Nelle maggiori città italiane si organizzarono mostre tematiche volte a celebrare sia la storia nazionale che i risultati raggiunti dal giovane Regno, con le esibizioni di Firenze, Roma e Torino, ovvero le tre capitali, assunte al rango di vere e proprie esposizioni nazionali⁶⁴. Le celebrazioni pubbliche e la massiccia pubblicazione di giornali, riviste, libri, pamphlet dedicate all'argomento costituirono l'apice di un processo di *nation-building* avviato negli ultimi due decenni del XIX secolo, facendo del 1911 quello che Pascoli poco dopo avrebbe definito l'*anno santo* in una lirica che riassumeva in poche righe il senso ed il significato del culto della patria tipica del nazionalismo tardo ottocentesco:

⁶³ *La Scuola in azione - I nostri intendimenti per l'anno nuovo*, in «I Diritti della Scuola», 12 ottobre 1910, p. 1

⁶⁴ *L'esposizione di Torino*, ne «I Diritti della Scuola», 30 agosto 1911, p. 313-321.

«Santo, io ripeto. Quello che noi facciamo ed il popolo italiano fa, non è una festa ed una commemorazione civile, ma è una cerimonia religiosa. Noi celebriamo un rito della religione della Patria, che ispirò il pensiero di Mazzini, che affocò l'energia di Cavour, che fece innalzare il tricolore a Carlo Alberto, che fece gittare il grido unitario a Garibaldi, che fece snudare la spada a Vittorio Emanuele»⁶⁵.

Il momento apicale di queste celebrazioni fu l'inaugurazione a Roma dell'Altare della Patria del 4 giugno 1911. Il grandioso monumento dedicato a Vittorio Emanuele II di piazza Venezia fu inaugurato nella giornata dello Statuto in un'atmosfera di grande partecipazione e mistica patriottica, con le folle assiegate nella piazza, le bandiere ed i festoni che addobbavano le strade di Roma, il corteo dei sindaci d'Italia, il discorso finale di Giovanni Giolitti⁶⁶. Così, con toni mistici e religiosi, commentava il *Corriere della Sera* del 5 giugno 1911:

«Il monumento di vasta mole e di classica bellezza nacque dal desiderio di ricordare – testimonianza e promessa – in Roma, la mirabile opera di pensiero di fede di sacrificio di eroismo di martirio da cui uscì l'unità della patria. Tutti gli elementi immediati della nostra vita derivano da quella storia; da quella storia derivano tutti gli impulsi e tutti gli ammaestramenti che dovrebbero determinare, e finiranno certo con determinare pienamente, i destini dell'Italia. E, non inopportunamente memori della volontà romana che imponeva grandiosi i pubblici monumenti perché grandiosi ne emanassero l'orgoglio del passato e la fede nell'avvenire, si volle che il monumento al Re, in cui si doveva simboleggiare tutta l'epica aurora della terza Italia, fosse degno del gran fatto ed affermasse, presso alle immense rovine della Roma antica, l'imperitura speranza del sangue latino. Gli anni passarono, eventi tristi e confortevoli si succedettero: oggi, a cinquant'anni dalla proclamazione del Regno, il Regno ha inaugurato la corona della sua gloria, il tempio delle sue memorie»⁶⁷.

Nell'anno del *Giubileo della Patria*, i richiami alle glorie del Risorgimento ed ai fasti di Roma antica, il martirio dei caduti e la speranza di un radioso futuro, costituirono una stratificazione di piani ed immaginari simbolici, con la costruzione di una tradizione e di una retorica patriottica che facevano continuamente riferimento ad un passato mitizzato dell'Italia, ad un presente di costruzione di una forte comunità ed identità nazionale e ad un futuro di grande speranza e rilevanza politica, culturale e diplomatica per il paese. Questo volgere continuamente lo sguardo al passato permetteva di far discendere l'italianità da due gloriosi momenti del passato nazionale quali Roma ed il Risorgimento, le due espressioni più concrete della forza e della volontà di potenza dell'Italia, ma lasciava altresì che il paese potesse rivendicare e ritagliare per sé una nuova posizione nello scacchiere delle potenze europee per il prossimo futuro, per rimediare ad anni in cui nell'opinione pubblica italiana si aveva assistito ai rovesci africani di Adua e Dogali, alla mancata colonizzazione della Tunisia, ad un ruolo

⁶⁵ Giovanni Pascoli, *Patria ed umanità, Raccolta di scritti e discorsi*, Bologna, Zanichelli, 1914, p. 17.

⁶⁶ Bruno Tobia, *L'Altare della Patria*, Bologna, Il Mulino, 2011.

⁶⁷ Ugo Ojetti, *Roma e l'Italia sul monumento a Vittorio Emanuele II*, ne «Il Corriere della Sera», 5 giugno 1911.

subalterno del Regno d'Italia alle grandi potenze europee. Le celebrazioni per i cinquant'anni di unità nazionale furono un'occasione concreta per ripensare e ridefinire la posizione del paese, la propria natura, la propria idea di futuro e ruolo politico quale grande potenza, con quasi una voglia di rivalse e di un nuovo risorgimento per il paese. Il richiamo a Roma, soprattutto, si collegava pure a idee di dominio, di conquista e di missione civilizzatrice, contribuendo a costruire l'immagine di un paese che poteva aspirare ad un futuro coloniale. La retorica patriottica, la memoria del passato glorioso, le speranze per un futuro radioso contribuirono così a costruire in quegli anni cruciali l'identità nazionale e l'idea di italianità, passando dalla consapevolezza e dall'orgoglio di una nazionalità culturale ormai assopita e lontana dai fasti del passato imperiale e risorgimentale ad una dichiarazione di intenti politica per una rinascita politica, economica, culturale e morale del paese, del suo ruolo internazionale e di una nuova idea di comunità nazionale⁶⁸.

Nelle pagine didattiche de *I Diritti* si potevano così trovare settimanalmente articoli, rubriche, poesie e dettati di chiara ispirazione patriottica, con una netta predilezione per gli immaginari culturali e politici offerti dal Risorgimento. I maestri potevano trovare piccoli brani di impianto nazional-patriottico di autori come Pascoli e De Amicis⁶⁹, poesie sulle bellezze artistiche e culturali d'Italia⁷⁰, episodi di storia patria, soprattutto commemorazioni delle guerre d'indipendenza⁷¹, lezioni sulle istituzioni politiche quali il Parlamento, la Corona, lo Statuto⁷², dei piccoli ritratti che rievocano e riattualizzavano personaggi del Risorgimento come Mazzini, Cavour, Garibaldi⁷³. Nel numero di *Scuola in azione* dedicata al cinquantenario della patria la redazione de *I Diritti* ricorse ad una retorica patriottica priva di ispirazioni nazionalistiche o di conquista, preferendo ricordare con soddisfazione i risultati raggiunti dal giovane Regno d'Italia nei suoi primi decenni di esistenza ed i grandi, le biografie dei patrioti ottocenteschi, le tappe del Risorgimento, in una prospettiva ampia che univa passato e presente, tutte le classi sociali e l'intera comunità nazionale, al di là di ogni differenziazione culturale e politica⁷⁴. La scuola era al centro di questa narrazione, descritta come il luogo in cui le giovani generazioni apprendevano le doti morali e civili alla base della comunità nazionale. Quale

⁶⁸ Per uno studio dettagliato sulla costruzione dell'italianità, rimando ai volumi di Emilio Gentile, *Il mito dello stato nuovo dall'antigiolittismo al fascismo*, Bari-Roma, Laterza, 2015; Mario Isnenghi, *I luoghi della memoria. Simboli e miti dell'Italia unita*, Bari-Roma, Laterza, 2011; Silvana Patriarca, *Italianità. La costruzione del carattere nazionale*, Bari-Roma, Laterza, 2010.

⁶⁹ *La Scuola in azione – Dettatura*, "Il testamento di un patriota", in «I Diritti della Scuola», 13 novembre 1910, p. 78.

⁷⁰ *La Scuola in azione – Memoria*, "L'amor di Patria", in «I Diritti della Scuola», 26 marzo 1911, p. 347.

⁷¹ *La Scuola in azione – Educazione morale, civile e patriottica*, "Primavera patriottica", ivi, p. 350.

⁷² *La Scuola in azione – Educazione morale, civile e patriottica*, "Per il cuore e la volontà", in «I Diritti della Scuola», 2 aprile 1911, p. 361.

⁷³ *La Scuola in azione – Educazione morale, civile e patriottica*, "Per il cuore e la volontà", in «I Diritti della Scuola», 21 maggio 1911, p. 456-57.

⁷⁴ *La Scuola in azione – Il cinquantenario della patria unita*, in «I Diritti della Scuola», 23 aprile 1911.

fosse il ruolo della scuola nella costruzione dell'italianità delle nuove generazioni, la rivista lo chiarì in un articolo di Annibale Tona del maggio 1911, in prossimità della grande cerimonia romana:

«Dov'è in questa festosa celebrazione dell'unità italiana, dov'è la voce, dove l'anima della scuola? Dove sono accanto ai vecchi che rivivono i giorni di cui furono gli attori gloriosi, accanto agli uomini che affidano delle presenti fortune della patria, dove sono i giovani, i fanciulli, che ci diano solenne promessa per l'avvenire? A noi pare che, in queste feste, la fanciullezza italiana non sia abbastanza presente (...) E' mancata sinora una dimostrazione unanime, simultanea, tangibile della presenza della generazione nuova a quest'omaggio che si rende alla generazione passata; una partecipazione che fosse come lo scioglimento di un voto di gratitudine, come un grande volo di speranza spiccantesi su delle memorie gloriose (...) Giusto è che il sentimento dell'amor patrio si evolva, spogliandosi di ogni odio di razza, di ogni cupidigia di dominio; e, pur rimanendo vigile e fiero custode dell'integrità nazionale, diventi uno stimolo a nobili gare fraterne nel campo del progresso e del lavoro, si contemperi col sentimento più vasto della solidarietà umana. Ora che questo ben inteso amor di patria sia necessario risvegliare nell'animo dei giovani, non è italiano che non veda e non senta (...) A voi dunque colleghi! Questo è ben compito vostro, e voi saprete degnamente assolverlo. Per voi in tutte le scuole, delle città e dei villaggi, disperse tra i pingui campi ed arrampicate sui monti, a specchio dei nostri laghi o del nostro mare, si ripercuota il grande palpito della patria festante; per voi risuoni su ogni labbro infantile riecheggi in ogni giovine cuore, l'affettuoso grido: Italia! Italia!»⁷⁵.

E il compito della scuola fu al centro anche della narrazione che la rivista riservò alla guerra di Libia. *I Diritti* non scelse di sostenere la guerra con l'entusiasmo ed il trasporto patriottico di *Scuola Italiana Moderna*, tralasciando ogni anelito di conquista, ogni riferimento alla missione civilizzatrice e al suo significato anche religioso di scontro tra due civiltà così diverse come quella europea e quella ottomana. La rivista romana preferì presentare ai propri lettori lunghe ed articolate riflessioni sui doveri della scuola e dei maestri nel raccontare agli studenti gli eventi bellici, quali metodi pedagogici adottare per le proprie lezioni, se lasciare il conflitto in secondo piano perché evento violento e sanguinoso oppure trascinare i giovani studenti nell'entusiasmo patriottico della grande impresa. Sin dai primi articoli dell'ottobre 1911 Tona ed i suoi redattori schierarono *I Diritti* su una linea favorevole al conflitto, visto come una necessità ed un dovere per cui bisognava accantonare anche la diplomazia ed un iniziale diffidenza per i metodi violenti dello scontro bellico:

«A scuola e fuori nelle assemblee e nei giornali, ai piccini ed ai grandi dicevamo con santo fervore: “La guerra non è da uomini, ma da belve. Ogni giorno più gli uomini si sentono fratelli. La scienza ha distrutto le distanze; gli uomini viaggiano da un capo all'altro del mondo, così si conoscono, s'intendono, si abbattono pregiudizi di razza, di casta, di nazionalità e dissipano diffidenze, e lasciano man mano che i confini politici e geografici siano nulla più che povere nozioncine geografiche da sciorinare agli esami scolastici: si amano insomma (...)»

⁷⁵ Annibale Tona, *Italia! Italia!* in «I Diritti della Scuola», 28 maggio 1911, p. 237-38.

Non è lontano il giorno in cui ognuno di noi dirà, illuminato il volto di un sentimento nuovo – La mia patria è il mondo! – Fratelli, guerra alla guerra!” (...) Semplicisti e mistici eravamo, ma non appena il precipitar degli eventi tale è stato da far gridare alla retorica nazionalista: “L’Italia s’è desta” (...) noi ci siamo trovati un’anima guerriera, abbiamo ricordato all’Italia i suoi diritti ed i suoi doveri di affermarsi, espandersi, di osare, di dare al mondo uno spettacolo di forza e magari d’audacia»⁷⁶

Anche chi restava a casa aveva una guerra da combattere, quella contro i due opposti estremismi dell’animo guerrafondaio, alla ricerca della violenza e di uno scontro qualsiasi per la sola ragione di combattere, e delle istanze pacifiste, ritenute non più adeguate alle sfide e le esigenze che il momento richiedevano, con la guerra ritratta come un’occasione da non sprecare per i destini dell’Italia:

«Concederà il pacifista che al suo apostolato va aggiunta qualche riserva: la guerra può essere una dura necessità, anche quando l’unità e l’indipendenza della patria sono al sicuro; una dura necessità, dunque, non ideale ma economica; guerra non di difesa, ma di conquista; non per la libertà di un popolo, ma per il pane che la patria non sa più dargli e non gli dà in sufficiente misura (...) Ed il guerrafondaio d’occasione (...) non può non empire il suo cuore dell’augurio che la guerra odierna aggiunga alla storia una nuova gloria italiana: il guerrafondaio del giorno, dico, concederà che l’entusiasmo patriottico può contenersi con uguale, anzi maggior ossequio all’italianità, in più decorosa compostezza (...) Gloria all’Italia, sempre: tutti i voti dei suoi figli la accompagnino, comunque e ovunque mova i suoi passi, perché la sua vita di grande nazione abbia più largo e profondo respiro. Questo però non vieti a noi che fummo e siamo maestri di pace di pensare anche al domani, a quando la lezione riprenderemo con meno misticismo e più contatto con la realtà e la praticità, ma con non diminuito fervore. Non ci rimorda allora di aver dimenticato nell’ebbrezza di oggi che le guerre, anche necessarie, anche sante, costano a tante famiglie di connazionali abbondanti lacrime. Lacrime che impongono intorno un silenzio di delicato rispetto»⁷⁷.

La guerra italo-turca venne interpretata come un possibile momento di svolta nella storia della scuola italiana, perché il risveglio patriottico causato dallo scoppio del conflitto e dalle prime notizie vittoriose dal fronte poneva di nuovo al centro delle discussioni politiche una questione cruciale, ovvero quale fosse il compito educativo della scuola. Secondo i redattori della rivista romana, sino ad allora la scuola non era riuscita a creare un sentimento nazionale compiuto nelle giovani generazioni per le grandi differenze strutturali interne al paese. Per poter mettersi alla pari delle altre grandi nazioni europee, il giovane Regno d’Italia nella seconda metà dell’Ottocento aveva cercato di copiare velocemente dal mondo germanico, dalla Francia e dalla Gran Bretagna le loro strutture ed i loro organigrammi scolastici per creare un sistema scolastico nazionale unitario. Così facendo non si era riusciti a creare una vera e propria “scuola italiana”, ma una copia raffazzonata degli altri paesi,

⁷⁶ Angelo Magni, *Noi, che non partiamo...*, in «I Diritti della Scuola», 10 ottobre 1911, p. 3-4.

⁷⁷ Ibidem

senza nemmeno riuscire a riprodurre il meglio di ciascuno di questi sistemi scolastici europei, per poi fallire nell'obiettivo finale, costruire un sentimento di identità nazionale nelle giovani generazioni. Per cercare quindi di poter creare uno spirito patriottico nelle future generazioni bisognava prima di tutto portare a compimento la creazione di un unico e completo sistema scolastico nazionale, che travalicasse le differenze regionali, culturali e linguistiche ancora presenti nell'Italia del 1911. La rinascita della nazione, auspicata in tutte le celebrazioni del cinquantenario dell'unità, doveva quindi passare per la rinascita, un "risorgimento" della scuola:

«In queste condizioni possiamo ben volere la restaurazione dello spirito italiano, ma dobbiamo volere prima la restaurazione della scuola italiana. Scuola italiana che non va cercata nelle vane quisquiglie degli eunuchi della pedagogia, né imbastita con i ritagli delle scuole straniere; ma ricercata nello spirito di nostra gente, che ha una fisionomia tutta sua, nell'anima della nostra storia, nell'essenza della nostra arte. Scuola italiana che educerà italianamente ad essere italiani; non più a coprire le miserie col manto sdrucito delle glorie troppe antiche, ma a volere tenacemente riacquistare le insegne perdute e che educerà principalmente all'orgoglio nazionale»⁷⁸.

Quest'opera di rigenerazione avrebbe dovuto avere i maestri e gli insegnanti come protagonisti principali, in una richiesta di piena responsabilità che vedeva il maestro come un soldato civilizzatore dei piccoli italiani:

«Questo superbo movimento di coscienze, che basta a far grande un popolo e ad occupare parecchi decenni della sua storia, non può cominciare nella scuola se prima non comincia in noi stessi, maestri e educatori. E noi abbiamo queste potenze atte ad operare, ma dormono, chiuse, soffocate dalla corteccia dura della meschinità che ci imposero i diversi governi d'Italia (...) Noi dobbiamo fare questo sforzo. Noi dobbiamo cessare di essere i miseri impiegatucci comunali per tentare di divenire i fattori della educazione nazionale (...) Dobbiamo nella scuola e fuori dalla scuola pensare che, oltre ad essere i modesti operai del sillabario, siamo anche o dovremmo essere gli assertori delle grandi idee, i formatori delle poderose correnti nell'oceano della vita nazionale, i propulsori nascosti che nel possente edificio della vita di un popolo spingono le ruote ed i volanti»⁷⁹

Nelle pagine de *I Diritti* il tema di come relazionare la guerra alla pedagogia fu quindi costante. Se per il maestro veniva spesso utilizzata la metafora del soldato civilizzatore, il conflitto libico venne paragonata a quella che gli educatori combattevano ogni giorno in classe ed a scuola contro l'ignoranza, la povertà, l'analfabetismo. La guerra dei maestri nelle classi d'Italia veniva letta quindi nell'ottica di una missione civilizzatrice che facesse evolvere il paese dal punto di vista

⁷⁸ Alfredo Bajocco, *La restaurazione dello spirito italiano e la scuola*, in «I Diritti della Scuola», 20 ottobre 1911, p. 11-12.

⁷⁹ Ibidem

scolastico, sociale e culturale. Pur essendo pienamente coinvolta dal conflitto in Libia con i racconti dei maestri e con le raccolte fondi per le famiglie dei caduti⁸⁰, la rivista annotava però con amarezza che l'interesse per la costruzione e lo sviluppo di un moderno sistema scolastico nazionale non si avvicinasse neanche lontanamente alla partecipazione emotiva e politica per il conflitto in Libia:

«La scuola è patria, è civiltà, è dignità, è ricchezza; che conquistare all'alfabeto gli analfabeti è impresa che vale e frutta ancor più di una conquista militare (...) Bel sogno! A cui si oppone, però, la realtà che la nostra guerra è una figura troppo retorica, non dà luogo a gesti ed atteggiamenti eroici, nulla offre alla fantasia della folla; la folla dei notabili e degli umili; è una lotta composta, muta, lenta; campo di battaglia, armi, nemico, tutto è astratto, tutto è imponderabile. Di concreto non c'è che il combattente di bassa forza, il maestro, ma che ha di estetico e di bello costui? (...) È una guerra da cui non s'attendono forti emozioni, non frusta gli spiriti, né li intenerisce, perché non dà né cadaveri né sangue»⁸¹.

La rivista si relazionò quindi agli eventi bellici per discutere di questioni pedagogiche o didattiche, più che per rivendicare una concreta missione civilizzatrice dell'Italia in Africa o per raccontare con retorica nazional-patriottica le vittorie delle armate italiane, simbolo di una riscossa nazionale. I temi del conflitto venivano certamente raccontati con retorica patriottica, ma non con profondo trascinarsi emotivo, perché la guerra era vista dalla rivista più come una prova di maturità per l'intero paese, e quindi anche per la scuola. *I Diritti* poneva spesso ai propri lettori il quesito se fosse giusto, corretto o sensato discutere di guerra e raccontare i fatti bellici, così violenti e sanguinosi anche nelle vittorie, ai giovani studenti delle scuole italiane. E in un lungo articolo del dicembre 1911 uno dei più importanti redattori de *I Diritti*, Alfredo Bajocco⁸², sostenne che l'operato della rivista fosse corretto perché era suo preciso compito mostrare ai maestri «l'eco di tutte le grandi questioni della nazione», permettendo così agli educatori di informare e formare le coscienze delle giovani generazioni italiane. Era certamente un lavoro complesso, perché i maestri erano soliti insegnare nelle loro lezioni certamente l'orgoglio nazionale e l'amore per il proprio paese, ma alla base dei loro ragionamenti si trovava pure una visione del mondo e delle relazioni tra gli stati che si basasse sulla diplomazia ed il rispetto reciproco, con «inni alla pace, all'uguaglianza, alla fratellanza dei popoli». Cosa bisognava fare allora con una guerra in corso? Quale atteggiamento bisognava tenere con gli studenti? Esserne inorriditi o fieri? Presentare la guerra come giusta?

⁸⁰ Annibale Tona, *La Scuola per le vittime di guerra*, in «I Diritti della Scuola», 12 novembre 1911, p. 33.

⁸¹ *Le due guerre*, in «I Diritti della Scuola», ivi, pp. 34.

⁸² Alfredo Bajocco (1882-1965) lavorò come maestro elementare nelle scuole d'Abruzzo. Trasferitosi a Roma nel 1908, iniziò a collaborare con le riviste pedagogiche della capitale, per poi approdare a «I Diritti della Scuola», dove rimase per lunghi anni uno dei più stretti collaboratori di Annibale Tona. Pubblicò numerosi libri per bambini, per poi essere nominato ispettore scolastico negli anni Quaranta. Per una biografia più completa, rimando alla voce biografica curata da Alberto Barausse in Giorgio Chiosso, Roberto Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, vol.1, 2014.

«Che dobbiamo fare? Non parlare della guerra a scuola? Ma se tutti ne parlano ed i ragazzi si raccontano alla ricreazione gli episodi eroici! Parlarne, dunque, approvandola? E come, se fino a ieri in tutte le occasioni abbiamo parlato dei suoi orrori? Allora riproviamola! Non è possibile perché abbiamo il dovere di essere sinceri; e come non vogliamo insegnare il catechismo perché non siamo bigotti ed insegniamo la storia per uso dei popoli e non per uso delle case regnanti, così ora, che l'anima nostra d'Italians è orgogliosa delle vittorie di quei bravi figliuoli, se ne dobbiamo parlare, ne dobbiamo dir bene»⁸³

Per Bajocco era necessario che la scuola si allineasse all'onda emotiva della nazione, abbandonando le proprie posizioni pacifiste ed esitanti per unirsi all'orgoglio patriottico per i soldati italiani vittoriosi in Libia. «Il maestro che educa, il ministro che legifera, il soldato che combatte», simbolicamente presi come esempi della comunità nazionale, dovevano abbandonare la difesa delle proprie posizioni e partecipare con responsabilità e convinzione alla stessa comunione di intenti e sensibilità, tutti centrati verso un unico obiettivo finale di rendere di nuovo l'Italia grande ed orgogliosa di sé stessa. Il maestro non doveva formare dei sognatori, ma degli uomini di buon senso che capissero che la guerra, riprovevole in sé, alle volte fosse necessaria, una realtà della storia dei popoli e delle nazioni. Quello del maestro era quindi un atto dovuto nei confronti del proprio paese e dei propri studenti, che dovevano essere introdotti alla realtà della vita dell'età adulta, così lontana dalle utopie di pace presentate per lungo tempo dagli stessi educatori e dalla letteratura per l'infanzia:

«E come nella vera vita di noi uomini occorre, qualche volta, dire un'amara parola e magari dare un pugno a chi ci contrasta il passo; così la Nazione, che veramente vuol vivere, per assolvere la sua due volte millenaria missione di civiltà, si troverà un giorno nella dura necessità di far la guerra. Amore, perdono, fratellanza, 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 (...) Così, parlare agli scolari contro la guerra, quando noi stessi sentiamo che le guerre continueranno a reggere e modificare i destini dei popoli per molti anni ancora, significa preparare o dei poveri illusi inquieti pel tramonto dell'ideale, o degli esaltati che andranno in Campidoglio, simbolo superbo e schietto della più pura italianità, a gridare: - Abbasso l'Italia!»⁸⁴

Se il racconto dei maestri e lo studio in classe gli eventi bellici dovevano contribuire a creare un sentimento di condivisione nazionale e di patriottismo nelle giovani generazioni, questo non doveva però condurre ad una sua estrema radicalizzazione, ovvero ad un culto della violenza e della ferocia che andava ben al di là della legittimità della guerra. *I Diritti* dichiarò infatti quanto fosse controproducente e sbagliato esaltare la guerra nei suoi gesti più sanguinosi e violenti, dagli attacchi alla baionetta ai bombardamenti delle trincee alle impiccagioni, per il loro forte impatto emotivo sulle giovani menti degli studenti. Questo racconto iperrealistico del conflitto avrebbe potuto contribuire a

⁸³ Alfredo Bajocco, *Abbasso o evviva la guerra?*, in «I Diritti della Scuola», 3 dicembre 1911, p. 60.

⁸⁴ Ivi, p. 61.

creare l'immagine non di avversari di una guerra, soldati su un fronte avverso, ma nemici da odiare ed annientare totalmente, quasi privati della loro natura umana. Pur non assumendo mai la netta e chiara posizione colonialista della civiltà europea in lotta contro la barbarie ottomana raccontata da *Scuola Italiana Moderna*, la rivista romana proponeva implicitamente di non abbandonare quei codici morali ed etici che si ritenevano propri di una società ritenuta avanzata come quella europea:

«Entusiasmo e patriottismo sono una cosa e educazione morale e civile sono un'altra. Dicendo che è un male preparare i nostri ragazzi a bellicosi sentimenti non si fa opera di anti-italianità, ma si fa opera di civile e moderna educazione, perché la grandezza d'un popolo non sta nella forza delle armi, ma sta soprattutto nella forza del cuore e della mente che alla Patria dà decoro e prosperità. E noi nella scuola dobbiamo irrobustire la forza della mente e del cuore dei nostri fanciulli, pur tenendo l'uno l'altro lontani dal brutale odio per gli altri popoli»⁸⁵.

Ed è a questo punto che dovevano entrare in gioco i maestri, che nel raccontare nel modo più accorto e corretto possibile gli eventi della guerra in Libia non compievano un atto di ostilità nei confronti del patriottismo della comunità nazionale, ma preservavano il patrimonio culturale del paese e degli studenti, evitando che le giovani generazioni si nutrissero di una violenza e di un odio intossicante e dannoso:

«Si faccia in modo che la narrazione storica ed aneddotica non faccia nascere quella sete naturale di vendetta e di odio; parlando di barbarie, se ne faccia vedere l'aspetto terribile non perché commessa da stranieri su nostri fratelli, ma perché commesse da uomini su altri uomini. Si parli di terribili necessità di guerra, che obbligano magari a giudizi sommari ed al sacrificio di molte esistenze, ma non si esalti questa opera di distruzione e di morte, da chiunque possa essere compiuta. Così non vedremo per le strade frotte di ragazzi schierati in due parti a combattere a furia di grida e di sassi. L'abbiamo visto ora in tante città e molti giornali hanno parlato di queste vere battaglie tra *turchi* ed *italiani*, tutti compagni di scuola che, posate le cartelle e muniti di sassi, si sono assaliti con cieco accanimento. Passato il giusto e patriottico entusiasmo di oggi, portate nella vostra scuola un'ondata di quel sublime amore universale che, se oggi può sembrare un'utopia, domani potrà anche essere una realtà, al conseguimento della quale non sarà estranea la scuola rinnovellata»⁸⁶.

Nelle pagine de *I Diritti della Scuola* i redattori mantennero quindi una retorica ed uno stile moderato nel trattare le tematiche del conflitto, molto più misurati rispetto al trasporto emotivo e nazionalistico della "rivale" bresciana *Scuola Italiana Moderna*. La guerra non fu dipinta come un evento fatale, una assoluta e necessaria missione civilizzatrice, ma come una prova di maturità per l'intero paese, scuola compresa. E negli articoli della rivista il ruolo centrale continuarono ad averlo la pedagogia, le metodologie didattiche e soprattutto la scuola *tout court*, intesa come un'istituzione

⁸⁵ Italo Ciaurro, *Un pericolo*, in «I Diritti della Scuola», 28 gennaio 1912, p. 119.

⁸⁶ *Ibidem*

capace di consegnare all'Italia una comunità compiutamente nazionale. La rivista romana, in una fase avanzata del conflitto, finì quindi per riconoscere che i soldati vittoriosi in Libia erano stati forgiati dal sistema scolastico nazionale, pur difettoso nelle sue strutture, ma che con la volontà della politica e dell'intera comunità nazionale avrebbe potuto condurre il paese verso nuovi e migliori destini:

«I combattenti sui limiti delle oasi, le folle che nelle cento città scendono per le vie a manifestare il loro pensiero concorde come negli antichi arenghi, rivelano che l'unità morale nostra è raggiunta e che le Alpi ed il mare custodiscono, ormai, non più una massa amorfa, ma una nazione cosciente nei suoi destini, verso i quali muove serena e tranquilla, certa che i fati si compiranno con gloriosa gioia (...) Ma da che promana tutto questo fervore di anime ed opere? Donde ha principio, da quali scaturigini ascende l'esaltazione eroica di nostra gente? Una la fonte: la scuola! Ed è la scuola nostra, quest'umile scuola confinata ancora, in molti luoghi, tra quattro panche sgangherate e dove spesso al maestro viene negato il pane o attossicato di stenti e lacrime (...) E' qui, nella scoletta modesta del borgo, nella pulita casa del Comune bene amministrato o nell'ampia e soleggiata aula della scuola di città, che vengono poste al macero le scorie del passato; è qui che si prepara, da tutti i detriti l'humus dal quale fermenta la nuova civiltà, la redenzione delle anime e dei cuori! (...) Quando alla scuola stessa sarà dato modo di potersi muovere più intensamente e liberamente e compiutamente, con tutte le opere integrative sparse nei borghi più remoti, altri giorni più lieti essa preparerà a questo popolo che si espande con proporzione geometrica e muove sicuro alla conquista di un più felice domani»⁸⁷

Nella sezione didattica de *I Diritti* la guerra italo-turca occupò una posizione rilevante, con una rimodulazione dei programmi delle singole materie che permetteva di trattare le questioni belliche collegate alle lezioni sull'Impero romano, sul Risorgimento o di una geografia che, nonostante i passi avanti dei programmi ministeriali e dell'editoria scolastica legata all'insegnamento geografico⁸⁸, risentiva ancora di una retorica carica di esotismo e che descriveva l'Africa come un luogo inabitabile, estremo e «dalle numerose fiere e dalla ferocia degli abitanti»⁸⁹. Le lezioni di storia in particolar modo davano ai maestri l'opportunità di creare per gli studenti un retroterra culturale ed una cornice per storicizzare il presente, legittimandolo come il termine di un lungo percorso storico. Queste lezioni approfondivano la storia romana, con particolare attenzione per l'epopea imperiale e le guerre puniche, e le vittorie di Roma su Cartagine per il controllo delle coste africane venivano idealmente sovrapposte alla guerra che gli italiani stavano combattendo contro gli ottomani nella Libia del 1911. Ancora una volta la storia, l'antichità mitizzata e idealizzata di Roma imperiale veniva recuperata per legittimare il presente della guerra italo-turca; l'antica Roma si collegava così alla Roma del 1911,

⁸⁷ *Roma Locuta Est*, in «I Diritti della Scuola», 24 marzo 1912, p. 173-74.

⁸⁸ Gianluca Gabrielli, *Il curriculum razziale. La costruzione dell'alterità di "razza" e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*, Macerata, Edizioni Università Macerata, 2015.

⁸⁹ *La Scuola in azione, Geografia- L'Africa*, in «I Diritti della Scuola», 4 febbraio 1912, p. 3.

capitale di un'Italia che aveva festeggiato da poco il suo cinquantenario e che aspirava ad un nuovo futuro di grandezza. Negli articoli, nei dettati, nelle poesie e nelle canzoni da recitare in classe, nelle lezioni di storia e geografia proposte dalla rivista i maestri già dall'ottobre 1911 trovarono condensate le tematiche che poi sarebbero state discusse dalla rivista per tutta la durata del conflitto. I redattori riversarono nei loro lavori l'orgoglio patriottico per i propri soldati e per lo sforzo bellico dell'intera nazione, senza però trascendere nello sciovinismo più spinto; la guerra interpretata come una necessità ed una prova di maturità per il paese; la centralità della scuola ed il ruolo dell'educazione. A differenza della parte più pedagogica e legata all'attualità politica, nelle pagine di *La Scuola in azione* non mancarono i riferimenti alla missione civilizzatrice dell'Italia nelle terre africane, senza però arrivare allo scontro radicale tra due civiltà presentato dalle pagine di *Scuola Italiana Moderna*. Nella rubrica *Didattica occasionale*, dove venivano trattati gli argomenti di attualità che «devono formare il substrato di quella didattica così detta occasionale che porta la vita reale nella scuola» e che i maestri potevano utilizzare come spunti di riflessione e materiale per le loro lezioni con gli studenti in classe, così si leggeva all'inizio dell'anno scolastico:

«Quando voi entrerete nella vostra aula, cento occhi vi guarderanno intensamente, cinquanta cuoricini batteranno trepidanti ed ansiosi di sapere la buona novella: *I nostri hanno vinto ancora*. O forse la bianca dea della *Pace* avrà steso le sue ali sui vincitori e sui vinti, e le notizie di grandi fatti non terranno più sospesi gli animi, ma i giornali continueranno a portare racconti di atti di valore, di eroismo, di pietà, di generosità, di tutte le virtù di cui è capace il soldato italiano. Ed ancora sarà negli occhi nostri e degli alunni la magnifica visione della folla esultante e commossa intorno ai soldati partenti, ancora l'ondeggiar lieto delle bandiere alle finestre gremite di gente; ancora risuoneranno intorno a noi grida entusiastiche *Viva l'Italia! Viva l'Esercito! Viva la Marina! Viva la guerra!*»⁹⁰.

Si poneva quindi il problema morale della necessità del conflitto, del ricorso alla violenza e della legittimità di attaccare un'altra nazione per conquistare nuovi territori:

«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 avvicinava alla realtà? (...) La guerra è un orribile flagello, una sventura grande ma la Patria è una cosa più grande d'ogni altra ed ogni sacrificio fatto per Lei, ogni dolore che a Lei frutti una gioia sembra lieve e dolce. Ecco perché il popolo grida: *Viva la guerra!* Ma la patria nostra correva forse qualche pericolo? Era forse minacciata? Non siamo noi che andiamo a conquistare una terra che fino ad ora appartenevano ad altri?»⁹¹.

⁹⁰ *La Scuola in azione, Didattica occasionale – L'Italia a Tripoli*, in «I Diritti della Scuola», 20 ottobre 1911, p. 17.

⁹¹ Ivi, p.18.

Norberto Dell'Armi, uno dei principali redattori della rivista, richiamando il passato mitizzato della Roma imperiale, legittimava il conflitto in Libia come una grande opportunità politico-diplomatica per far tornare l'Italia in una posizione strategica centrale nello scacchiere mediterraneo, rispondendo così alle offensive imperialistiche delle altre grandi potenze europee che negli ultimi decenni si erano spartite il continente africano. E non mancò di sottolineare pure l'aspetto del compito civilizzatore che l'Italia doveva tornare a svolgere nelle terre africane, riprendendo il discorso interrotto con la scomparsa della Roma imperiale:

«Ebbene sì: la Patria 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 di vedere fra non molto una terra su cui vanta tanti diritti cadere per sempre in altre mani (...) 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 nostra vi trovasse uno sfogo ed una garanzia alla propria attività. L'onore dell'Italia esige che Tripoli fosse nostra per rintuzzare la boria di chi ci scagliò le offese più atroci. Ecco perché, per quanto orribile sia la guerra, il popolo grida *Viva la guerra!*»⁹².

Una delle forme didattiche privilegiate dalla rivista fu quella dei piccoli temi e componimenti, già scritti e quindi da ricopiare in classe o da svolgere come compito in classe o a casa. Partendo da un fiero patriottismo⁹³ che elogiava con orgoglio i risultati raggiunti dall'esercito italiano nelle prime battaglie in Libia⁹⁴ ed il simbolismo della bandiera italiana nelle terre africane⁹⁵, l'argomento preferito di questi piccoli scritti fu l'eroismo ed il valore dei soldati, veri modelli morali e comportamentali da cui i giovani studenti delle scuole italiane dovevano trarre ispirazione per le proprie vite, anche nel momento dell'estremo sacrificio, con una retorica nazionalpatriottica di impostazione deamicisiana:

«I nostri soldati vanno a gara per essere accettati nei corpi di truppa destinati a combattere; partono cantando le canzoni sacre alla patria; combattono da eroi, cadono gridando: *Viva l'Italia!* Chiudono gli occhi atteggiando il labbro ad un dolce sorriso. Che è che induce tanti giovani ad offrire la propria vita, che scioglie loro le labbra ai cantici, che li sorregge nel momento della lotta, e ne conforta l'estremo sospiro? Null'altro che il pensiero di giovare alla patria (...) Ma che è dunque questa patria? Oh, figliuoli! La patria è la terra in cui viviamo, è l'aria che respiriamo, è il turchino del cielo, lo splendore del sole, il verde delle nostre campagne, il grigio delle Alpi, l'azzurro del nostro mare. La patria è la voce dei nostri cari, la memoria dei nostri avi, il ricordo

⁹² *Ibidem*

⁹³ *La Scuola in azione, Dettato – Italia, patria mia*, in «I Diritti della Scuola», 10 marzo 1912, p. 316.

⁹⁴ *La Scuola in azione, Didattica occasionale – Valore italiano*, in «I Diritti della Scuola», 12 novembre 1911, p. 66.

⁹⁵ *La Scuola in azione, La bandiera italiana*, in «I Diritti della Scuola», 3 marzo 1912, p.307; *La Scuola in azione- La bandiera italiana (Festa dello Statuto)*, in «I Diritti della Scuola», 26 maggio 1912, pp. 482-83.

dei nostri eroi. La patria è ciò che sentiamo spesso dentro di noi quando suona una banda, quando parla un poeta, quando sventola una bandiera. La patria è quanto vi è più sacro e nobile in noi»⁹⁶.

Gli stessi ed altri argomenti di impostazione nazional-patriottica potevano essere trovati pure nella ricca selezione di dettati offerta quasi settimanalmente dalla rivista romana. Questo dettato per le quinte classi paragonava l'impegno dei soldati al fronte a quello che gli scolari avrebbero dovuto riversare nelle lezioni a scuola e nella propria educazione, una chiamata alla responsabilità anche per le generazioni più giovani:

«Quest'anno lontano romba il cannone ed un gran frastuono di guerra si è levato tra due popoli. Proprio la mia patria è impegnata in tale guerra. La potenza nemica è la Turchia. Ed intanto che i miei maggiori fratelli si battono valorosamente in Africa per la conquista della Tripolitania e della Cirenaica alla civiltà ed alla bandiera italiana, io vado alla scuola. Ma il bel angelo dall'ali bianche spiegate, che sta ritto sulla scuola, non raccoglie la penna, non s'oscura in viso, ma dice a noi scolari: "Entrate pure fiduciosi, voi dovete essere cresciuti per la pace, la bontà e l'amore, come non ha cessato di desiderare, di volere e davvero vuole l'Italia. Entrate, entrate, e rendetevi degni della civiltà per la quale combattono, cadono, vincono i vostri fratelli maggiori!"»⁹⁷.

Le festività offrirono l'occasione di presentare temi e dettati incentrati sulla figura dei soldati al fronte lontani dalle loro case, esplicitando quindi sia il sentimento affettivo che univa le famiglie e l'intera comunità nazionale ai militari italiani in Libia che il valore dei militari stessi:

«Natale è la festa della famiglia: tutti sentiamo il bisogno di unirci più intimamente ai nostri cari (...) Ma il Natale quest'anno è triste per tante famiglie: si pensa ai dilette figli mandati lontani, alla guerra; si piangono quelli che son morti combattendo da valorosi, con la cara visione della Patria resa grande dal loro sacrificio, con la dolce immagine della mamma adorata, del babbo diletto che non rivedranno più. Oh, preghiamo che la guerra termini presto e che davvero si stabilisca la pace in terra, la buona pace e l'amore tra gli uomini fratelli, che Gesù predicò quando era in questo mondo»⁹⁸.

Nella primavera del 1912 la rivista propose per le classi terze un dettato che legittimava la conquista italiana delle terre libiche come il ritorno di Roma imperiale sulle antiche province della Tripolitania e della Cirenaica. Roma diventava così un artificio retorico ed allo stesso tempo politico con cui era

⁹⁶ *La Scuola in azione, Educazione morale, civile e patriottica- La Patria*, in «I Diritti della Scuola», 19 novembre 1911, p. 90; poi, *La Scuola in azione, Educazione morale, civile e patriottica – Per la Patria*, in «I Diritti della Scuola», 26 maggio 1912, p. 491-92.

⁹⁷ *La Scuola in azione, Dettato – La mia patria è in guerra*, in «I Diritti della Scuola», 26 novembre 1911, p. 99.

⁹⁸ *La Scuola in azione, Educazione morale - Natale*, in «I Diritti della Scuola», 17 dicembre 1911, p. 148. Un altro dettato a tema natalizio si trova nel numero de «I Diritti della Scuola» del 3 marzo 1912, p. 310, con pure una retorica antibellica: «Ai nostri valorosi soldati che combattono in terra africana per l'onore ed i supremi interessi della Patria mandiamo, o fanciulli, un affettuoso saluto. Facciamo nel tempo stesso il fervido augurio che, deposte ben presto le armi, ritorni la pace per il maggior bene dell'Italia nostra e per la tranquillità di tante famiglie. Sangue, dolori 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».

moralmente giusto occupare la Libia, una sorta di diritto esclusivo su quelle terre che proveniva dal passato e che ancora non era stato riscosso. Quella che gli italiani stavano conducendo quindi non solo era una guerra necessaria, affinché quelle terre al di là del Mediterraneo non fossero occupate da un'altra grande potenza coloniale come la Francia o la Gran Bretagna, ma pure una guerra *giusta*:

«I nostri soldati, ragazzi miei, sono tutti eroi. Pensate, il gran sangue latino non si smentisce. Noi siamo i nipoti di quel gran popolo romano che fu un tempo dominatore del mondo. Anche la Tripolitania e la Cirenaica appartennero ai romani, e in tutta la regione si incontrano avanzi notevoli della loro grandezza. È giusto che l'Italia ne raccolga, dopo tanti secoli, l'eredità. La guerra che ora si combatte dai nostri giovani soldati e marinai con tanto eroismo in Tripolitania e Cirenaica, corre ogni giorno di trionfo in trionfo, da non smentire il sangue latino. Noi siamo i nipoti di quel gran popolo romano che un tempo fu dominatore del mondo (...) È giustissimo che l'Italia ne raccolga dopo tanti secoli la sospirata eredità»⁹⁹.

L'ultimo componimento che prenderemo in considerazione fu presentato da *I Diritti* come un brano che i maestri avrebbero potuto proporre come tema per le vacanze estive. Scritto da Norberto Dell'Armi, il tema aveva come trama l'ultimo giorno di scuola e la festa della consegna dei diplomi. Gli studenti della classe aveva portato un regalo di ringraziamento per il loro maestro e quest'ultimo, al suo arrivo in classe, non poteva che ringraziarli per l'anno scolastico appena concluso, ricordando loro i tempi straordinari che stava vivendo l'Italia:

«Poi, prima di distribuirci gli attestati, ci ha rivolto delle parole che ci sono scese nel cuore commuovendoci profondamente e facendoci venire un nodo alla gola lagrime agli occhi. Ma quando, dopo averci parlato del momento storico che la nostra patria attraversa, ha mandato un saluto ai nostri fratelli morti per l'onore d'Italia, ai combattenti, alle madri, agli espulsi dalla Turchia che ritornano in patria, allora non abbiamo più saputo contenerci e ci siamo alzati in piedi gridando ad una voce: *Viva, viva, viva l'Italia!*»¹⁰⁰.

Alla fine del conflitto, su *I Diritti della Scuola* Annibale Tona scrisse un importante editoriale in cui chiedeva che la soddisfazione per la vittoria della guerra contro l'Impero ottomano e la conseguente conquista delle terre libiche non occupassero altro tempo nelle discussioni della politica italiana per potersi dedicare ad un altro importante conflitto, quello delle riforme. Il paese doveva dedicarsi alla lotta contro la povertà, l'arretratezza del Meridione, l'emigrazione e la fragilità del sistema educativo:

«A pace conclusa converrà che l'Italia guardi ai nuovi doveri assunti non solo di fronte alle altre nazioni ma anche a sé stessa, non solo nelle terre conquistate ma anche dentro i nostri confini (...) I figli d'Italia, dando il loro sangue migliore per l'avventura d'oltremare, hanno conquistato il diritto che si pensi alla loro educazione, a farne cittadini onesti, coscienti, operosi; la scuola ed i maestri, preparando quegli oscuri eroi vittoriosi, han

⁹⁹ *La Scuola in azione, Dettato*, in «I Diritti della Scuola», 3 marzo 1912, p. 310.

¹⁰⁰ *La Scuola in azione, Dettatura*, in «I Diritti della Scuola», 23 giugno 1912, p.540.

mostrato di meritare che si tengano in più alto pregio, che il luogo ove si apprende ad amare la patria non sia più tana ma tempio, che chi insegna ad amarla non si veda negato più il pane quotidiano; e lo Stato, arrogandosi il diritto di incivilire i barbari della Libia ha sottoscritto l'impegno di sradicare anzitutto la barbarie d'Italia»¹⁰¹.

1.3 *L'Unione dei maestri elementari d'Italia: l'antica voce dei maestri liberali*

Fondata a Torino nel 1870 dal maestro cuneese Carlo Pozzi, *L'Unione dei maestri elementari d'Italia* nacque con lo scopo di difendere i diritti e gli interessi dei maestri torinesi. Il periodico era noto soprattutto per la rubrica *Via Crucis* nella quale venivano denunciati tutti i casi di inefficienze ed inadempienze nelle scuole torinesi e piemontesi. La rivista, nata quindi con un forte afflato di denuncia e difesa degli interessi professionali, negli anni contrastò con campagne di stampa a livello nazionale i progetti avocazionisti, sostenendo invece la necessità che la gestione delle scuole passasse alle province e che la classe magistrale ottenesse migliori condizioni salariali. Il periodico torinese negli anni Ottanta avrebbe poi modificato la propria linea politica, spostandosi verso posizioni più possibiliste per poi sposare il progetto dell'avocazione delle scuole a partire dagli anni Novanta. Continuò però le proprie lotte politiche, promuovendo la creazione dei collegi per i figli dei maestri elementari, l'istruzione delle donne e l'equiparazione retributiva delle maestre. Alla fine degli anni Ottanta Carlo Pozzi lasciò la direzione della rivista a Giuseppe Antonio Silvestri, professore di pedagogia nelle scuole magistrali. Il periodico ampliò i propri interessi, arricchendo i contenuti, migliorando la veste editoriale e, soprattutto, Silvestri sottoscrisse con la casa editrice Paravia un accordo che garantì a *La Unione dei maestri* una diffusione nazionale. Il giornale si aprì a tematiche pedagogiche, ampliò e migliorò la sezione didattica fino ad allora poco considerata e, sulla scorta delle altre grandi riviste pedagogiche, si dotò di due supplementi, uno letterario, *Flora letteraria*, ed uno dedicato ai ragazzi, *Il corriere degli scolari*¹⁰².

Al passaggio del secolo la rivista aderì all'Unione Magistrale Nazionale e si collocò su posizioni moderatamente riformiste, vicine ai liberali conservatori alla Sonnino, per cui gli interventi economici, sindacali e sociali a favore delle masse non comportavano automaticamente uno sviluppo democratico sul piano politico e parlamentare. La rivista diventò così ad inizio Novecento il punto di riferimento per i maestri liberal-conservatori, rafforzando la propria posizione avocazionista e di critica per le limitate risorse destinate all'istruzione. Ostile ai socialisti, all'emergere delle classi

¹⁰¹ Annibale Tona, *Dopo la pace*, in «I Diritti della Scuola», 20 ottobre 1912, p. 9-10.

¹⁰² Giorgio Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia*, cit., p. 705-707.

sociali subalterne ed alle posizioni radicali-democratiche dell'Unione Magistrale Nazionale, la rivista non si dimostrò tenera neanche con Giolitti ed i cattolici, ritagliandosi in una nicchia conservatrice sempre più minoritaria ed incapace di adeguarsi ai cambiamenti dell'Italia giolittiana. Nel 1911, quindi, la *Unione dei maestri* rappresentava una delle più longeve riviste nazionali di settore, anche se ormai in fase calante, legata com'era ad un'idea di Italia elitaria non più al passo coi tempi della società di massa novecentesca¹⁰³.

La scuola, il suo ruolo nella società e la sua importanza nella formazione delle giovani generazioni furono sempre al centro dell'attenzione della rivista torinese. Le polemiche che coinvolsero il mondo magistrale al passaggio tra XIX e XX secolo, dalla creazione di un'unica associazione magistrale nazionale alla diatriba sulla possibilità o meno che la gestione delle scuole, e quindi della loro manutenzione e degli stipendi dei maestri e delle maestre, passasse allo stato centrale, per *L'Unione dei maestri* non dovevano distogliere l'attenzione e gli sforzi del mondo magistrale da un obiettivo ideale più alto, ovvero basare e costruire la comunità civile e nazionale sulla scuola. Quest'ultima non doveva essere un nozionificio né l'occasione per creare occupazione in posti pubblici da trasformare in clientela elettorale, ma il luogo per eccellenza dove doveva formarsi la coscienza della giovane Italia, il luogo d'elezione dell'*Ideale*, quel

«(...) qualcosa di intellettualmente concepito e che abbiamo coscienza di avere dinnanzi a noi e per cui riteniamo possibile raggiungere una più alta elevazione dello spirito, o quanto meno avvicinarci ad essa (...) una forza suprema ed arcana che opera su di noi e per cui l'anima e la volontà si staccano da tutto quello che è misero, gretto e volgare, per assurgere ai più sereni fulgori del pensiero, alla più eletta manifestazione del volere, alle più mirabili finezze dell'azione»

Occorreva quindi un'educazione che

«operi sullo spirito umano in intima e diretta corrispondenza con il presente momento storico, con la nostra tradizionale genialità artistica, con le finalità pratiche della esistenza, con il più delicato senso morale. Occorre educare alla virtù, all'amore per il lavoro, senza di che non si potrà mai instaurare il regno della giustizia e della pace»¹⁰⁴.

Questa formazione morale delle giovani generazioni doveva sicuramente coinvolgere altre istituzioni ed attori sociali quali il contesto familiare¹⁰⁵, le biblioteche ed i giornali¹⁰⁶, ma il ruolo della scuola doveva rimanere primario e a tal fine i maestri avrebbero dovuto convogliare ogni loro sforzo. Questa

¹⁰³Giorgio Chiosso, *La stampa scolastica torinese nel primo '900*, in *Giornalismo scolastico, stampa satirica, fogli sindacali*, «Quaderni del Centro studi Carlo Trabucco», n.3, 1983, p. 17-53.

¹⁰⁴Vincenzo Olivelli, *L'ideale educativo*, in «L'Unione dei maestri elementari d'Italia», 5 gennaio 1911, p. 97-98.

¹⁰⁵Ivi, 2 febbraio 1911, p. 131-32.

¹⁰⁶Ivi, 9 febbraio 1911, p. 140-41.

idea della scuola come fucina dei nuovi italiani fu ancora più evidente in occasione delle celebrazioni del cinquantenario dell'unità. In un articolo denso di retorica nazionalpatriottica Nazareno Regi, ispettore scolastico ed uno dei più importanti redattori della rivista torinese, unì al ricordo delle passate glorie risorgimentali, il dovere delle scuole nel formare le generazioni dei nuovi italiani e così Garibaldi, *biondo Duce*, Cavour, *redivivo Machiavelli*, Mazzini e Vittorio Emanuele II venivano paragonati ai maestri delle scuole nello stesso compito di costruire l'Italia e gli italiani, una salda comunità nazionale:

«Così sfilano dinanzi a noi nella superba tela delicati profili di giovanetti che corrono a stringersi compatti, primavera sacra della patria, intorno al biondo Duce che pure non promette loro se non disagi, patimenti, pericoli e morte (...) e gentili schiere di fanciulle e di donne tramutate dalla carità patria in eroine dal tipo spartano, incitanti i cari loro a tentare i supremi cimenti per la sospirata libertà (...) Vi campeggiano infine la maestà di un Re leale, che, devoto ai patti giurati e coadiuvato dal senno e dall'opera di un redivivo Machiavelli, aveva preparato la riscossa e cancellato l'onta di Novara; la severa immagine di un solitario cospiratore eterno, che nella tenebra più cupa del servaggio aveva rischiarato la via all'animoso Giovine Italia, alto squassando la fiaccola della libertà (...) Un grande dovere incombe alla scuola del popolo, il nome della quale è sinonimo di educazione ed alla quale la legge ed i programmi, prescrivendo di occuparsi dell'educazione civile, assegnarono l'alto e delicato compito di preparare nei fanciulli d'oggi i cittadini del domani (...) E che tale compito degli educatori e le educatrici vogliano e sappiano assolvere degnamente, non dubito. E me ne allieto anzi, pensando che essi avranno ancora una volta meritato bene della Patria; la quale dall'opera loro si ripromette ed attende la preparazione di menti sane, di cuori ben fatti, di caratteri saldi»¹⁰⁷.

Con questa impostazione che univa saldo patriottismo ed un altrettanto orgogliosa difesa del ruolo e dell'importanza della scuola, l'*Unione dei maestri* riservò particolare attenzione alla guerra in Libia. Quest'ultima fu rappresentata come la degna conclusione delle celebrazioni del cinquantenario dell'unità nazionale, un'occasione per riscattare il paese dalle sconfitte e dalle difficoltà del passato e dimostrare finalmente il valore dell'Italia, impegnata in una missione civilizzatrice degna del suo passato e della sua grandezza, una guerra giusta¹⁰⁸. La cosa che venne evidenziata con maggior rilevanza fu il senso del dovere dei soldati, imparato nelle aule delle scuole:

«Il contegno dei nostri soldati in Africa, il loro coraggio, il loro valore, la loro dignità ben dimostrano quanto alto e nobile concetto abbiano essi della patria. Sembra un sogno! Dopo la infelice battaglia di Adua pesava sul nostro cuore un preconcetto negativo; si sussurrava – ed il sussurro a poco a poco diventava come convinzione – che il nostro esercito fosse debole e disorganizzato, che mancassero capi adatti (...) Dinanzi a questa innegabile e magnifica constatazione sarà, forse, un volo di poesia se si dirà che la scuola dell'esercito

¹⁰⁷ Nazareno Magi, *Le feste cinquantarie*, in «L'unione dei maestri elementari d'Italia», 23 marzo 1911, p. 177-78.

¹⁰⁸ *Per le famiglie dei caduti e dei feriti nella guerra italo-turca*, in «L'unione dei maestri elementari d'Italia», 9 novembre 1911, p. 36-37.

completa ed integra quella dell'alfabeto? Sarà soltanto una fantasia, per quanto luminosa, il credere che la modesta scuola elementare fornì il substrato onde successivamente si formò, si plasmò l'anima dell'uomo, del cittadino, del soldato? (...) Questa povera scuola, fino a ieri sconosciuta, trascurata da tanti uomini di governo, tirata per ogni verso dalla maggior parte dei municipi, che non la compresero mai, è pure riuscita a infondere nei piccoli allievi il germe del dovere; che poi, fecondato, ha reso possibili innumerevoli anime di eroi, pronte a sacrificare la loro fiorente giovinezza per l'onore delle loro bandiere. E tutti, ugualmente, caddero da forti; tanto il giovane aristocratico cresciuto nella ricca avita casa, quanto il modesto operaio e l'umile agricoltore cresciuto nelle privazioni e tra le aspre fatiche. Tutti furono nei banchi della scuola, e da essi trassero il primo vital nutrimento della mente e del cuore»¹⁰⁹.

Per segnalare il rapporto emotivo che legava a doppio filo la scuola ed i soldati al fronte, un articolo della rivista torinese metteva in luce il rapporto tra gli insegnanti ed i figli impegnati nel conflitto in Libia in alcune lettere spedite dal campo di battaglia. Queste lettere permettevano ai maestri di inorgogliersi per i propri figli e a quest'ultimi di poter mostrare quanto la scuola di moralità e senso del dovere appresi in classe potessero essere dimostrati dal loro patriottismo nelle trincee del deserto libico, dove erano coinvolti in una missione per l'onore e la grandezza dell'Italia. A venir glorificato era soprattutto la scuola, che aveva creato questi soldati patriottici e dall'alto senso del dovere:

«Questa scuola elementare è la fonte a cui beve il bambino ed il giovinetto italiano: l'han denigrata, quando tristi contingenze hanno afflitto la patria, e tutte le sventure di questa le han voluto ributtare addosso alla Cenerentola della Nazione; e perché mai si tace di essa ore ch'è proprio il momento più giusto ed opportuno di esaltarne l'opera? I figli di maestri, gli scolari di ieri son là a Tripoli, a Bengasi, ad Homs, a Tobruk, a Derna a dare esempio al mondo di eroica disciplina (...) Col valore del soldato rifulge ora a Tripoli l'apoteosi della scuola italiana; ed è tempo che a questa si conceda finalmente quel posto cui ha diritto dinanzi alle recenti vittorie africane»¹¹⁰

Il tema del confronto tra i maestri in classe ed i soldati in Libia come simbolo della compattezza emotiva della comunità nazionale nell'impegno bellico fu spesso dibattuto dalla rivista torinese. Gli insegnanti furono così posti all'interno di un orizzonte immaginario che comprendeva Roma imperiale e le repubbliche marinare, Lepanto e la lotta alla schiavitù. Con una retorica che non lesinava posizioni imperialiste imperniate sulla missione civilizzatrice, l'*Unione dei maestri* vedeva nella guerra di Libia il recupero di un'antica tradizione di potenza dell'Italia, interrotta secoli prima quando era caduto il mito di Roma imperiale e l'epopea conquistatrice delle repubbliche marinare si era rivelata troppo breve. Il periodico torinese trovava quindi nel passato nazionale, tanto mitizzato quanto reale, una legittimazione per la guerra contro gli ottomani, una sorta di ritorno nelle terre che

¹⁰⁹ *Il sentimento patrio nelle scuole*, in «L'unione dei maestri elementari d'Italia», 16 novembre 1911, p. 41.

¹¹⁰ *I maestri per Tripoli*, in «L'unione dei maestri elementari d'Italia», 16 novembre 1911, p. 41-42.

un tempo erano appartenute agli italiani e che ora avrebbero potuto accogliere come novelli coloni anche i tanti italiani costretti all'emigrazione. E questo lo si doveva anche al lavoro della scuola nel forgiare le nuove generazioni, quegli studenti che, diventati adulti, in quel momento si trovavano allora come soldati in Libia:

«È unità di memorie e di intenti, unità di classi sociali e di affetti; e vogliamo parteciparvi anche noi (...) È l'antica dominatrice del mondo presso i ruderi dei cui pozzi fecondatori gli infidi arabi ancora van novellando dei potentissimi romani; è l'Italia marinara che ritrova le vie de' suoi traffici operosi; è l'Italia cristiana memore di Lepanto e delle Crociate (...) Sono andati laggiù i nostri cari bravi soldati per acquistare al lavoro italiano, che ne ha arricchite tante altre non sue nuove terre che ripagheranno più degnamente la sua fatica, per far più rispettati i nostri braccianti in ogni parte del mondo! (...) Abbiamo dato qualche cosa anche noi che, per ora, credi, non sappiamo, non possiamo preoccuparci d'altro del trionfo delle armi nostre!»¹¹¹.

Nel corso dei mesi l'*Unione dei maestri* perseguì questa linea editoriale di sottolineare quanto la scuola ed i giovani studenti fossero coinvolti con il clima bellico ed i soldati al fronte. Per esaltare quest'aspetto, per esempio, si fece menzione di un maestro di Fano che, in occasione della partenza del reggimento locale per la Libia, lesse in classe il discorso di Pascoli a Barga, nel silenzio commosso degli scolari¹¹²; oppure, in occasione delle festività natalizie, il pensiero finale della rivista andò sia ai soldati al fronte, lontani dalle proprie case, che ai familiari in attesa, nella speranza di una rapida conclusione del conflitto¹¹³. Quella della guerra in Libia, oltre a rappresentare una prova di maturità per l'Italia talmente importante da sospendere qualsiasi volontà di una pace che non fosse vittoriosa¹¹⁴, costituiva per la rivista torinese una grande opportunità di mostrare ai detrattori del sistema scolastico i frutti del lavoro dei maestri, spesso sottovalutati, quasi sempre mal pagati e bistrattati, in fondo all'agenda politica dei vari governi che si erano succeduti negli ultimi decenni. I soldati, impegnati in una gravosa missione civilizzatrice che avrebbe impegnato il paese anche nei decenni successivi, erano stati studenti e dovevano molto della loro formazione intellettuale, culturale

¹¹¹ Carolina Pelitti, *Per Tripoli e per gli insegnanti*, in «L'unione dei maestri elementari d'Italia», 23 novembre 1911, p. 49-50

¹¹² *Risveglio patriottico*, in «L'unione dei maestri elementari d'Italia», 7 dicembre 1911, p. 73.

¹¹³ *Il Natale del 1911*, in «L'unione dei maestri elementari d'Italia», 21 dicembre 1911, p. 81: «Il Natale di quest'anno è per l'Italia un Natale eroico; e la sua stella annunziatrice e fatidica risplende sanguigna sulla bandiera nazionale. Urrah! La festività natalizia, perciò, ha qualcosa d'importante ed eccezionale: i doni di milioni di cuori porta ai nostri valorosi soldati combattenti a Tripoli. Questi doni, che rappresentano il patriottismo italiano, le nostre ineffabili tenerezze per chi ha inalberato il vessillo della patria in terre barbare per redimerle a civiltà; questi doni che rappresentano il sorriso, le lagrime, le trepidazioni dei genitori, dei fratelli, delle sorelle dei nostri soldati in Tripolitania ed in Cirenaica, questi doni danno al Natale di quest'anno un senso alto d'amore e di fede, che va oltre la leggenda, oltre l'intimità devota, di cui il vecchio Natale s'ornava».

¹¹⁴ *La festa della pace*, in «L'unione dei maestri elementari d'Italia», 15 febbraio 1912, p. 144: «Il nobile ideale della pace fra i popoli – pace, si intende, con amore e con giustizia – sorride all'animo nostro anche ora che l'Italia deve tutelare, con la forza delle armi, i suoi interessi vitali e, ad un tempo, quelli della civiltà (...) Noi torneremo a celebrare la festa della pace non appena il sangue dei nostri soldati, fiore della gioventù d'Italia, avrà fruttato alla patria il riconoscimento del suo buon diritto ed il rispetto di tutto il mondo. E sarà una festa sincera e sentita da tutti».

e morale al lavoro degli insegnanti. L'*Unione dei maestri* vedeva quindi nella scuola e nell'operato degli insegnanti lo spartiacque che divideva il mondo civilizzato dell'Italia dalla barbarie ottomana:

«Quei soldati, fiore del popolo e della gioventù italiana, son figli della scuola, figli nostri d'intelletto e di educazione. Quei soldati danno a noi una gran lezione, e danno la più solenne smentita ai nemici della scuola. Essi partirono per portare tra gente selvaggia il braccio della madre Patria, civile e civilizzatrice. E partirono buoni, animosi, con la fiducia nella propria bontà, nella bontà della causa, nella propria forza; partirono incorando i parenti, disciplinati e concordi, animati da un solo grande pensiero; e diedero, sulle inospitali sabbie africane, così edificanti esempi di bontà, di coraggio, di resistenza, di patriottismo, di sacrificio, ai quali nessun premio umano è mai adeguato. Quale immenso ed impensabile contrasto tra i figli della scuola e le orde che essi avevano col proprio rancio sfamato e da cui si ebbero inaspettatamente il tradimento e le torture più inattese ed inumane. Ebbene, quelle orde si chiamano turchi ed arabi, sono la gente più ignorante di Europa e dei suoi dintorni; non sono uscite dalla scuola. E quello che per adesso il nostro esercito pensa a domare, penserà poi a migliorare l'Italia laggiù, quando la nostra scuola sarà aperta ed imposta a tutti»¹¹⁵.

Il racconto delle gesta militari, l'esaltazione della missione civilizzatrice e l'orgoglio patriottico se da un lato celebravano la nuova Italia del cinquantenario, ringiovanita nel corpo e nello spirito dalle gesta dei soldati in Libia¹¹⁶, dall'altro non dovevano però trascendere nell'apologia della violenza e dello scontro radicale, altrimenti pure l'Italia avrebbe abbandonato i lidi della civiltà per discendere nell'oscurità della barbarie. Ed anche per questa questione la rivista torinese non mancò di rimarcare quanto fosse fondamentale il ruolo della scuola. Riportando molti casi di cronaca locale in cui degli scontri tra bambini che giocavano alla guerra finirono spesso con sassaiole, feriti ed in alcuni casi con la morte dei partecipanti a questi giochi di gruppo, *l'Unione dei maestri* cercò ancora una volta di dichiarare quale fosse il ruolo pedagogico della scuola al tempo della guerra di Libia e quale modello di comportamento rappresentassero i soldati per i giovani studenti:

«La guerra non è uno stato normale della società, che il progresso, la civiltà, il benessere della umanità non si conseguono con la spada e col cannone, ma con i mezzi pacifici. La guerra è giusta e santa quando la causa sua è giusta e santa. Non inneggiamo alla guerra per la guerra, ma alla guerra per la redenzione di un popolo oppresso, per la rivendicazione di diritti sacrosanti, alla guerra contro l'oppressione e la tirannide. Quale italiano non esalta le guerre della indipendenza nazionale? Trepidanti noi seguiamo col pensiero i nostri fratelli che sul suolo d'Africa insegnano, al cospetto del mondo attonito, il valore e l'eroismo ed il martirio e

¹¹⁵ *La scuola e la guerra*, in «L'unione dei maestri elementari d'Italia», 14 marzo 1912, p. 165.

¹¹⁶ *Juvenilia*, in «L'unione dei maestri elementari d'Italia», 15 febbraio 1912, p. 137-38: «L'Italia aveva raggiunta l'unità territoriale e non quella spirituale. Questa ora si compie, con concordia di cuori, e l'Italia torna giovane come una volta e sono i suoi giovani soldati e marinai che la fanno ringiovanire col loro valore, con la loro fede, con il loro entusiasmo (...) Quei giovani lontani che qualche tempo fa si trovavano sparsi per le campagne e per le officine, senza vita e senza slancio, ma col prezioso germe, che poi ha fruttificato nel cuore; alla scuola della disciplina e del dovere, irradiata da un supremo amore e da una suprema speranza, quei giovani son diventati leoni per la forza, eroi per la virtù (...) Inneggiamo alla risorgente e fiorita Primavera italiana».

accregono reputazione e gloria alla Patria (...) Brillì magnifica nella gloria del sole, brillì magnifica e temuta sulla terra, che si va conquistando alla civiltà, il bel vessillo d'Italia. Gli educatori, se di tanto nome vogliono essere degni, devono suscitare nei loro alunni l'ammirazione ed il plauso per il valore italiano. Devono impegnare i loro alunni in nobile fraterna gara di soccorso per nostri fratelli combattenti e per le famiglie dei morti e feriti. E se la Patria chiedesse il sacrificio della vita, essi, i fanciulli, diventati uomini la vita lietamente sacrificerebbero (...) Devono far tutto ciò gli educatori; ma debbono far sì che il sentimento della guerra non degeneri, non ossessioni, non diventi follia; debbono, coi metodi ad essi ben noti della persuasione, reprimere nei fanciulli gli istinti bellicosi, le brame ferine che sono in fondo alla natura umana ed in maggior grado a quella del fanciullo (...) Reprima, il maestro, i bassi istinti del fanciullo ed abitui ogni scolaro a vedere nel proprio compagno un fratello»¹¹⁷.

La sezione didattica della *Unione dei maestri* non dedicò particolare attenzione alle questioni belliche. La rivista proponeva così lezioni di storia patria e geografia, problemi di aritmetica e geometria, poesie del Pascoli e del Carducci da imparare a memoria, piccoli dettati e temi tratti da De Amicis, Collodi e Capuana, impostando quindi i propri consigli didattici su lezioni molto più "classiche" e slegate dai temi dell'attualità, se non per brevi e fuggevoli cenni dedicati al valore dei soldati¹¹⁸. La guerra di Libia fu invece al centro di molti fascicoli di *Flora Letteraria* e de *Il corriere degli scolari*, i due supplementi della rivista torinese dedicati alla letteratura ed alla lettura degli studenti, con romanzi d'appendice, bozzetti umoristici, storielle scritte dai maestri e dagli stessi scolari. Con uno stile narrativo denso di richiami all'orientalismo e al fascino dell'esotico della letteratura salgariana, la Tripolitania veniva presentata come una terra ricca, ospitale, un piccolo giardino dell'Eden al di là del Mediterraneo ricca di boschi odorosi dal legname pregiato, con olivi secolari e campi di grano in attesa di contadini che ne potessero far nascere pregiato olio e farina come ai tempi dell'antica Roma, quando le due province africane costituivano il granaio dell'impero. Tripoli veniva dipinta con toni di fiaba orientale, ma allo stesso tempo se ne sottolineava lo stretto legame con il proprio passato latino:

«Tripoli è circondata da giardini chiusi da siepi di fichi d'India o da muri fatti di terra battuta, entro ai quali, ai piedi delle palme e dei più svariati alberi di frutta, prosperano magnifici ortaggi (...) Da più di duemila anni essa qui resiste e persiste; era da poco nata che già inviava agli imperatori di Roma i ricchi suoi doni: diecimila

¹¹⁷ *La scuola e la guerra*, in «L'unione dei maestri elementari d'Italia», 11 gennaio 1912, p. 97-98.

¹¹⁸ *La scuola pratica, Lettura - Gloria di popolo e di Re*, in «L'unione dei maestri elementari d'Italia», 18 aprile 1912, p. 191-192: «Onoriamo quel coraggio che fa oggi della moderna Italia anche una nazione gloriosissima per imprese guerresche compite dai nostri soldati in Africa. Alla nostra imponente ed agguerrita armata navale, come al valoroso esercito d'Italia giungano dalla madre patria i più trionfali e più affettuosi *evviva*; così come anche noi, scrivendo queste note fugaci, ci sentiamo spinti a rivolgere il nostro vibrante saluto di amore ai vincitori di Libia; e ad essi diciamo pure col poeta: *Sempre avanti, Italiani, allo squillo / che la patria ricolma d'onor / sì, dovunque è d'Italia il vessillo / ivi splendor coraggio e valor!* Noi plaudiamo alle tue prodezze, o esercito nazionale, che combatti nelle terre africane; ma quella gloria che accompagna ogni tua azione valorosa nelle Tripolitania e nella Cirenaica, noi la uniamo senza potersi separare alla gloria del nostro Re, che forma l'orgoglio di tutta la nazione».

quintali d'olio per anno. Più tardi, questa cosa partoriva all'impero anche un imperatore: Settimio Severo. Dopo, il suo mare e la sua terra furono teatro di contese avidi, di cozzi, di crolli, di domini diversi: il vandalo, il greco, l'arabo, il turco. Eppure ancora oggi, superstite di tutte le rovine, non potuta intisichire dall'indolenza e dall'insufficienza del dominio orientale, gemma brillante in mezzo ai deserti, eccola lì Tripoli, più giovane, più fresca, più nuova, più desiderosa che mai (...) Le sue strade corrose e depositate dai tempi, i suoi edifici pericolanti, le sue mura sgretolate, l'arco di Marco Aurelio, la via romana sepolta dal mare che scorrete a specchio sporgendovi sulla marina (...) tutto questo vorrebbe parlarci del passato. Ed è nei suoi martedì di mercato che questa secolare giovinetta, sana e repressa, confida finalmente senza ritegni i suoi terrori, le sue ansie segrete, le sue tenerezze, i suoi desideri, i suoi sogni»¹¹⁹.

Un tema altrettanto centrale in queste pagine letterarie della *Unione dei maestri* fu la glorificazione del conflitto come l'alba e l'inizio un nuovo impero che non solo avrebbe garantito rinnovata grandezza all'Italia, ma che pure avrebbe risarcito il paese dalle sconfitte di Dogali e Adua e da decenni di scarsa considerazione a livello internazionale. A queste tematiche la rivista torinese univa la retorica della missione civilizzatrice, con i soldati italiani dipinti come i salvatori delle popolazioni locali dalla tirannide della Mezzaluna, e la questione sociale dell'emigrazione, con la nuova colonia rappresentata come luogo di destinazione e di ritorno per le migliaia di italiani che per necessità e povertà avevano dovuto abbandonare il paese. La vittoria in Libia finiva quindi per rappresentare non solo il superamento di una prova di maturità e di nuova grandezza per il paese, ma pure un motivo di orgoglioso riscatto per quei lavoratori sfruttati e derisi lontani dalla madrepatria:

«All'armi, all'armi, un fremito / scuote da l'Alpi al mar l'Itala terra! / Ecco s'è desta Italia / alto si leva e minacciosa guarda / impugna il brando vindice / con mano ferma, rapida e gagliarda (...) De l'onore suo sollecita / del suo diritto e de la sua fortuna / sicura, oggi, e terribile / frange le corna de la Mezzaluna / Là, nelle Sirti d'Africa / dove la turca tracotanza tiene / stretto tra ceppi e vincoli / l'avvenire di Tripoli e Cirene / scronno le navi italiche / agili, poderose, al Musulmano / grave, severo monito / che, offesa, Italia non minaccia invano / Or su correte celeri / a la vittoria, voi, ferrate prore / de la fidente Patria / incorrotto serbandò, alto l'onore (...) Ite, fratelli, in Libia / portate il soffio della civiltà / non è desio d'imperio / che la vi spinge: è amore di libertà (...) Furo Cirene e Tripoli / già nostre terre un dì; or non rimane / solo che la memoria / de' lochi noti a le aquile romane/ A l'antico dominio / quelle da Roma conquistate glebe / tornino rifugio provvido / a l'emigrante numerosa plebe / Così gli oppressi, gli umili / potranno a la materna ombra tornati / ne le lontane Americhe / cessar d'essere derisi e calpestati/ Or su leviamo lo spirito / a la speranza che seduce, ammalia / or su gridiamo unanimi/ Viva Tripoli, sì, Viva l'Italia»¹²⁰

Un tema che ovviamente si prestò ad un linguaggio letterario fortemente emotivo e patetico, strettamente legato ai canoni del discorso nazionalpatriottico ed al revival dell'imperialismo romano,

¹¹⁹ *Flora Letteraria e Corriere degli scolari - Tripoli*, 12 ottobre 1911, p. 1

¹²⁰ *Flora Letteraria e Corriere degli scolari - Viva Tripoli! Viva l'Italia!*, 19 ottobre 1911, p. 5.

fu quello della glorificazione delle imprese dei soldati in Libia, considerati l'avanguardia della nuova Italia del 1911 ed i fondatori della nuova potenza nazionale. Filippina Rossi Gasti, prolifica autrice di racconti per la gioventù e collaboratrice di molte riviste pedagogiche e educative del tempo, scrisse in particolare per l'*Unione dei maestri* vari bozzetti con protagonisti alcuni soldati italiani pronti al sacrificio e caratterizzati da un alto senso del proprio dovere patriottico. Furono privilegiati i racconti che mettersero in luce l'eroismo dei soldati italiani durante un attacco alla baionetta¹²¹, il sacrificio di un giovane messaggero caduto nel consegnare un messaggio fondamentale per la vittoria italiana in una battaglia contro i turchi e quindi avvolto nel tricolore per l'eterno riposo¹²², il ritorno della salma di un caduto al paese natale¹²³ ed il grande orgoglio per i soldati in partenza per la Libia:

«Un fatto nuovo, inatteso si compie; l'Italia, affermata la sua sovranità a Tripoli, ha bisogno del sussidio dei suoi figli, i quali rispondono all'appello dalle città, dalle campagne si raccolgono, si schierano e vanno. Ieri partirono da Roma, da Firenze, da Bologna, da Genova, oggi da Torino. Ed ecco la vecchia metropoli subalpina, vibrante di entusiasmo, salutare con materno orgoglio i giovani moventi a compiere il proprio dovere di soldati d'Italia (...) Ed i soldati passano marziali nell'aspetto, tranquilli nel volto, tra due fitte ali di popolo: chi può ne abbraccia qualcuno, chi non può sventola il fazzoletto, offre sigari, dolci, una fioraia getta l'omaggio di tutti i suoi fiori. Alla stazione l'entusiasmo ferve più vivo, scoppia formidabile; le mani sporgono dai finestrini, dall'interno si diffonde l'eco dei canti patriottici. La banda attacca ora la Marcia Reale, il lungo treno ha una scossa, si move, va. Addio, nostri fratelli! Iddio, che ama i valorosi, vi protegga»¹²⁴.

In questi piccoli racconti ricchi di pathos, i turchi ed i libici perdono le proprie caratteristiche di degni avversari per essere privati della loro umanità, con una chiara gerarchia che poneva gli italiani colonizzatori come l'avanguardia della civiltà europea, mentre agli ottomani e agli arabi (una generalizzazione che intendeva definire le popolazioni locali) erano riservati tratti sprezzanti che mostravano un'inferiorità anche estetica, che univa alla bruttezza la crudele barbarie:

«*Savoia*, gridiamo tutti tutti, dal colonnello all'ultimo soldato, *Savoia!* Da ogni parte si urla, si spara, si cade. Oh, se si cade! Ed ora che avviene? Avanti, figliuoli, alla baionetta! Qui si innasta l'arma terribile e si affronta il nemico, guardandolo in faccia. È triste, ma necessario e col dovere non c'è da ridire. Che brutti nemici, però! I soldati turchi vestono almeno la divisa, e portano il fez; gli arabi invece così neri, avvolti nel barracano bianco, sono orribili a vedersi; orribili e perciò incrudeliscono contro i caduti, e non hanno senso di umanità»¹²⁵.

¹²¹ Filippina Rossi Gasti, *Attendente*, in *Flora Letteraria e Corriere degli scolari*, 30 novembre 1911, p. 31-32.

¹²² Eadem, *Nella bandiera*, in *Flora Letteraria e Corriere degli scolari*, 25 gennaio 1912, p. 63.

¹²³ Eadem, *Mario Bianco*, in *Flora Letteraria e Corriere degli scolari*, 8 febbraio 1912, p. 74-75.

¹²⁴ Filippina Rossi Gasti, *Viaggio trionfale*, in *Flora Letteraria e Corriere degli scolari*, 7 marzo 1912, p. 89.

¹²⁵ Eadem, *Attendente*, cit., p. 32.

Nella sua sezione letteraria l'*Unione dei maestri* arrivò così a fare quello che nella parte pedagogica era stato taciuto ed evitato, a privare del tutto della loro umanità gli avversari ottomani e libici. Colpevoli di non voler abbandonare la propria condizione di barbarie per accogliere con favore i progressi della civiltà europea portati in dono dai colonizzatori italiani, gli avversari venivano così trasformati in nemici da annientare e la guerra si trasformava nell'unica opzione possibile:

«T'arretra, infedele / Nell'arida landa / Bugiardo e crudele / non meriti pietà / T'aprimmo, leali / Le braccia, fidenti / volgesti i pugnali / spergiuro, a ferir/ Spezzare il servaggio/ ridarti l'amore/ sol era il miraggio / degl'itali cor/ T'ostini alla guerra? / E guerra pur sia / È l'itala terra / nutrice di eroi/ Vittoria, vittoria! / Avanti Savoia! / Corona la gloria/ chi baldo pugnò/ Vittoria! Vittoria! / De l'aspra tenzone/ lontan nella storia/ già il grido echeggiò»¹²⁶.

La guerra in Libia permise infine di paragonare l'Italia del 1911 a quella risorgimentale del 1860, alla conclusione di un ciclo cinquantenario che aveva trasformato il giovane regno in una nuova potenza mediterranea. Se allora l'*italico paese* era diviso in tanti piccoli stati e non riusciva a far rispettare il proprio diritto alla libertà ed alla indipendenza per la presenza degli austriaci, dei Borboni e della Chiesa che impedivano qualsiasi progetto unitario, nel 1911 l'Italia

«è padrona di sé, libera dall'Alpi al mare e trionfatrice di tutte le proterve oltracotanze dei suoi nemici di un tempo. Ed ecco come è splendida l'aureola di libertà, che oggi fa bella ogni contrada della patria, sorriso dalla sontuosa e nobile festa del vessillo italiano, trascorrente di vittoria in vittoria sulle regioni della Tripolitania e della Cirenaica»¹²⁷.

Per l'*Unione dei maestri elementari d'Italia* la guerra in Libia rappresentò quindi una prova di maturità per il paese, un'occasione per dimostrare alle altre grandi potenze europee la forza e la volontà di potenza dell'Italia. Con una retorica saldamente patriottica che, come abbiamo visto, non disdegnava di assegnare al conflitto anche un compito civilizzatore ed imperialista sulle orme del grande passato italiano, da Roma imperiale alle navi di Lepanto, il tema veramente centrale dei dibattiti della rivista torinese fu però la scuola, simbolo essa stessa di superiorità civile e culturale. Nelle sue classi, pur tra grandi problematiche e riforme non più rinviabili, si era formata una nuova, giovane e rinnovata generazione di italiani che aveva mostrato al mondo il proprio valore. Se quindi il compito dell'istituzione educativa era quello di creare nei giovani studenti un rinnovato sentimento patriottico, una educazione morale ed una coscienza dei propri ruoli e doveri nella comunità nazionale, per la rivista torinese la guerra in Libia aveva offerto una chance che la scuola aveva saputo sfruttare con ottimi risultati:

¹²⁶ *Inno per la guerra italo-turca*, in *Flora Letteraria e Corriere degli scolari*, 21 marzo 1912, p. 104.

¹²⁷ *L'Italia prima del 1860 e nell'epoca attuale*, in *Flora Letteraria e Corriere degli scolari*, 15 febbraio 1912, p. 77.

«La grande Proletaria si mosse; e passata come in un lavacro salutare sotto l'onda dei gagliardi ricordi che contrassegnarono le fortunate vicende dei periodi delle rivolte audaci e delle gloriose guerre d'indipendenza, seppe ad un tratto mostrarsi sotto un aspetto inatteso. E si affermò con una coscienza nova, alta e chiara di sé, del suo valore, della missione assegnatale dalle sue tradizioni e dai tempi (...) Ora a me pare, ripeto, a buon diritto che di fronte a tutto ciò la scuola debba proporsi di proseguire con raddoppiata intensità ed efficacia di mezzi la sua nobile meta ch'è quella di preparare degnamente il futuro cittadino ed italiano. E lo farà, giova sperarlo, colmando lacune, proponendosi d'istruire, ma soprattutto di educare»¹²⁸.

1.4 «Le visioni radiose di gloria»: le maestre e la guerra di Libia

«Ce n'è un'altra che mi piace pure: la maestrina della prima inferiore numero tre, quella giovane con il viso color di rosa, che ha due belle pozzette nelle guance, e porta una gran penna rossa sul cappellino, e una crocetta di vetro giallo appesa al collo. È sempre allegra, tien la classe allegra, sorride sempre, grida sempre con la sua voce argentina che par che canti, picchiando la bacchetta sul tavolino e battendo le mani per impor silenzio; poi quando escono, corre come una bimba dietro l'uno all'altro per rimmetterli in fila (...) ed è tormentata continuamente dai più piccoli che le fan carezze e le chiedono dei baci, tirandola pel velo e per la mantiglia; ma essa li lascia fare e li bacia tutti ridendo, e ritorna a casa ogni giorno arruffata e sgolata, tutta ansante e tutta contenta, con le sue belle pozzette e la sua penna rossa»¹²⁹.

Queste righe di De Amicis rappresentarono per lungo tempo l'immagine ideale della maestra elementare nell'immaginario collettivo italiano, in una trasposizione letteraria che metteva in luce gli aspetti gioiosi, felici e sereni di una categoria professionale destinata a vivere nella realtà una condizione sovente ben più dura e complessa. Quella dell'autore di *Cuore* fu sicuramente la rappresentazione più celebre all'interno di quella che nel secondo Ottocento diventò una vera e propria letteratura minore, quella dedicata alla figura della maestra. Con uno stile verista che univa un pathos melodrammatico all'osservazione della reale condizione della vita professionale e sentimentale delle educatrici, autori come De Amicis, Serao, Mancuso finirono per creare uno stereotipo della maestra, dipinta sempre come una donna idealista, divulgatrice e dispensatrice di cultura in luoghi molto poveri sia economicamente che culturalmente, spesso giovane e dalla vita sentimentale complessa e contrastata. Quella di De Amicis e degli altri autori non fu una particolarità della letteratura italiana, perché deve essere inserita in una tendenza letteraria e biografica che

¹²⁸ *Il risveglio del sentimento patriottico*, in «L'unione dei maestri elementari d'Italia», 25 aprile 1912, p. 201-202.

¹²⁹ Edmondo De Amicis, *Cuore*, cit., p. 58.

accomunò molti paesi europei tra Otto e Novecento, dove nacque una letteratura altrettanto sentimentale e melodrammatica con le maestre al proprio centro¹³⁰. All'indomani dell'Unità e alla estensione a tutto il territorio italiano della legge Casati la nascita della scuola elementare e dell'istruzione pubblica resero evidente alla classe politica nazionale la necessità di dover creare in poco tempo una nuova classe magistrale. L'Italia aveva al tempo un tasso di analfabetismo molto alto, vicino all'80% ed inferiore soltanto alla Spagna ed alla Russia zarista, ed un tale ritardo culturale rappresentava una sfida molto ardua per le neonate istituzioni italiane ai fini di una reale unificazione politica e culturale. Come ha osservato Carmela Covato:

«La *donna* apparve subito al ceto dirigente di allora ed agli intellettuali attenti alle questioni scolastiche il soggetto naturalmente destinatario di una missione rivolta all'alfabetizzazione dei ceti popolari, in una prospettiva di salvaguardia dell'ordine morale e delle gerarchie sociali. La vocazione magistrale venne descritta con grande enfasi e le fu attribuita la stessa sacralità del ruolo materno»¹³¹.

Quella della maestra diventò così una delle poche figure positive che nell'immaginario collettivo nazionale andarono a rappresentare, insieme ai carabinieri, la presenza dello Stato in ogni angolo del paese; ben presto si consolidò la simbologia della “madre educatrice” e, con un apporto semantico ben più forte, della *nutrice della nazione*, ben saldandosi alla retorica ed ai *tòpoi* del discorso nazionalpatriottico. Le educatrici erano accomunate alle madri per lo stesso amore nei confronti dei bambini, ed il loro ruolo non era troppo dissimile. Le insegnanti non dovevano limitare il proprio impegno didattico e pedagogico all'alfabeto, alla lettura ed ai primi rudimenti dell'algebra, perché essenziali, se non più importanti, erano la trasmissione della storia patria, delle regole della morale e della convivenza della comunità civile e soprattutto della lingua. Quella lingua madre, non a caso, alla base dell'idea ottocentesca di nazione e che in un'Italia che fino ad allora era stata divisa non solo dai confini statali, ma pure del dialetto, era essenziale apprendere per costruire un futuro di unità. Le maestre ricoprivano quindi un ruolo fondamentale, perché, oltre a trasmettere una prima educazione, ai giovani scolari insegnavano i principi cardine di una comunità nazionale¹³².

Quello della maestra non era però solo un ruolo simbolico, un'immagine della presenza dello stato in ogni remoto angolo del paese al pari delle altre figure centrali delle comunità quali il parroco, il carabiniere ed il medico, un'icona amabile e mitizzata di seconda madre dei bambini e delle

¹³⁰ Rosa Casapullo, *Maestri e maestre nella prosa letteraria dell'Ottocento*, in Vittoria Fiorelli (a cura di), *La nazione tra i banchi. Il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Otto e Novecento*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2012, p. 305-318.

¹³¹ Carmela Covato, *Maestre d'Italia. Uno sguardo sull'età liberale*, in «Storia delle donne», n.8, 2012, p. 167.

¹³² Carmela Covato, *Educata a educare: ruolo materno ed itinerari formativi*, in Simonetta Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1989, pp. 131-150

bambine nelle scuole d'Italia. La maestra, prima di tutti questi portati culturali, simbolici e letterari, costituiva il perno, l'elemento portante del sistema dell'istruzione nell'Italia liberale, costituendo i tre quarti della classe magistrale. Ed è a partire dalla fine degli anni Ottanta del secolo scorso che questa rilevanza venne messa definitivamente in luce, quando dopo la prima lunga fase di studi dell'educazione e dell'istruzione in Italia che rivolgeva la propria attenzione alle linee programmatiche, alle scelte ministeriali e ai vari passaggi della costruzione della scuola come istituzione si affiancò un nuovo approccio storiografico, multidisciplinare e multiprospettico, dedicato alla vita "concreta" e quotidiana della scuola, dagli insegnamenti delle lezioni alle discussioni sui giornali ed i periodici per la classe magistrale, quando non proprio ai suoi componenti, ai suoi soggetti, agli studenti ed agli insegnanti. Gli importanti contributi di studiose quali Soldani, Covato, Porciani, Savelli e De Fort seppero aggiungere alla storia dell'educazione una prospettiva di genere che indagasse i processi tortuosi e difficili dell'emancipazione femminile in Italia tra il XIX e XX secolo, ed in effetti per lunghi anni il ruolo di maestra fu per le donne una delle poche professioni socialmente accettate e praticabili, magari pure alla conclusione di un percorso formativo e di studi altrettanto raro ed inusuale per le donne del tempo, rappresentando così uno dei pochissimi percorsi per raggiungere una indipendenza professionale, culturale, economica e sociale. Questo interesse per il ruolo delle maestre aiutava la storia di genere ad uscire anche in questo caso da una prospettiva istituzionale, dato che fino si era privilegiato lo studio e l'analisi dei movimenti di emancipazione e di suffragio, per entrare in una dimensione sia privata che collettiva, che al valore partecipativo delle donne impegnate in politica voleva affiancare il lavoro quotidiano ma oscuro delle maestre nelle scuole italiane, lontano dai palcoscenici della storia e fino ad allora tutto sommato ancora coperto dalla patina popolare e letteraria alla De Amicis, molto mitizzato, ma poco analizzato nel profondo o poco valorizzato. Come lo studio dei periodici magistrali, anche questa nuova prospettiva storiografica sul ruolo delle maestre ha consentito nel corso degli anni di approfondire, studiare e comprendere la realtà quotidiana della scuola, cosa si insegnasse, cosa si leggesse, chi insegnasse, permettendo allo studioso quanto al semplice lettore di addentrarsi nella storia della scuola in Italia con un percorso più completo di quanto non fossero i programmi ministeriali, i processi istituzionali e ministeriali fino ad allora privilegiati dalla storiografia dedicata¹³³.

¹³³ Carmela Covato, *Maestre d'Italia. Uno sguardo sull'età liberale*, in «Storia delle donne», n.8, 2012, p.165-184; Eadem, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996; Ester De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996; Simonetta Soldani, *Nascita della maestra elementare*, in Eadem, Gabriele Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1993, p.67-131; Eadem, *L'educazione delle donne: scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1989.

Se nei primi anni del Regno d'Italia il numero delle insegnanti pareggiava quello dei colleghi maschi, nel 1911 il numero delle maestre arrivò a toccare le cinquantamila unità, il doppio dei colleghi maestri. Per quale motivo in pochi decenni la classe magistrale nella scuola elementare italiana assunse un carattere così prettamente femminile? Per prima cosa, l'Ottocento rappresentò un punto di svolta molto importante nella storia dell'educazione. La prassi per cui fino ad allora gli studi e l'istruzione erano stati considerati contrari alla natura femminile venne progressivamente abbandonata. Ad essa contribuirono una nuova valutazione dell'infanzia, considerata pedagogicamente una fase fondamentale nello sviluppo dell'individuo e non più una mera attesa della vita adulta, lo sviluppo della famiglia e della morale borghese, per cui per una donna non era più accettabile l'ignoranza delle masse né la cultura da salotto della nobiltà settecentesca, ed una convinzione, sia dei gruppi laici che religiosi, che un'educazione potesse servire alle donne per migliorare le proprie attitudini materne e per poter eventualmente svolgere una professione che fosse di servizio all'intera comunità come l'infermiera o, appunto, la maestra¹³⁴. A questa motivazione culturale, si aggiunse l'impostazione data al sistema scolastico nazionale dalla legge Casati del 1859, estesa poi a tutto il territorio nazionale. Quest'ultima definì in maniera abbastanza netta una gerarchia dei diversi tipi di scuola, con diversi valori culturali, sociali e simbolici. Al fondo della piramide scolastica si trovavano le scuole rurali, mentre al proprio apice si trovavano i ginnasi ed i licei dei centri urbani. Oltre ad istituire la nascita di scuole elementari maschili e femminili in ogni comune dello stato, la legge aveva fissato i minimi salariali per gli educatori, e fino ai primi del Novecento gli stipendi delle maestre furono sempre inferiori di un terzo a quello dei loro colleghi maestri. Gli scaglioni degli stipendi previsti mettevano ben in luce quanto alle maestre spettassero le scuole di campagna, le classi inferiori delle elementari e quelle ovviamente delle scuole femminili, per le quali i maestri spesso neanche concorrevano. Se quindi ai colleghi maschi venivano riservate le posizioni più remunerative e prestigiose delle scuole tecniche, dei licei e delle classi superiori maschili, che quindi erano necessariamente di minor numero, alle maestre veniva sostanzialmente affidata in toto o quasi l'occupazione delle meno "prestigiose" scuole elementari, il primo gradino dell'educazione scolastica presente in tutto il territorio nazionale. Fu per questa impostazione della legge Casati che le educatrici assunsero da subito un ruolo decisivo nel mondo della scuola ed è per questo che, se nei primi anni dell'unità nazionale il numero delle maestre pareggiava quello dei maestri, a partire dagli anni settanta le iscrizioni femminili nelle scuole normali arrivarono a superare quelle maschili, avviando così un percorso che nel giro di un cinquantennio e con quindi la crescita progressiva del sistema scolastico nazionale avrebbe portato le maestre a raddoppiare nel numero i colleghi maschi¹³⁵.

¹³⁴ Carmela Covato, *Maestre d'Italia*, cit., p. 179

¹³⁵ Simonetta Soldani, *Nascita della maestra elementare*, cit., p.67-96.

La strada per l'affermazione delle maestre elementari al passaggio del secolo fu comunque irta di ostacoli. Il percorso di studi alle scuole magistrali e normali prendeva avvio ai quindici anni, con un anno di anticipo rispetto agli studenti maschi, sia per una semplificazione dei programmi femminili, con un azzeramento quasi completo delle discipline scientifiche e giuridiche, sia perché ritenute già a quell'età mature dal punto di vista emotivo e fisico, dando credito ad una immagine tradizionale della maestra che rimandava a quella materna, declinata in questo caso più sul versante della tutela del sapere che della difesa filiale. Per lungo tempo queste scuole normali veicolavano dei modelli culturali ormai anacronistici con le pur lente evoluzioni della società italiana del secondo Ottocento. Concepite come semplici scuole professionalizzanti, esse presentavano delle soglie di ingresso che richiedevano una minima conoscenza dell'alfabeto, della scrittura e della lettura, ed erano strutturate su corsi biennali o al massimo triennali. Incentrate sulle ore di religione e di economia domestica, le scuole normali educavano delle maestre che a loro volta avrebbero dovuto insegnare un poco di lingua e letteratura italiana ai propri allievi, ma soprattutto la corretta gestione domestica e la corretta morale alle bambine destinate a loro volta a diventare madri di famiglia, contadine, domestiche. Nei programmi delle scuole normali trovavamo quindi ore di cucito, cura dell'orto, corsi di cucina e floricoltura, ed allevamento di api, polli, conigli e bachi da seta, tutte lezioni che riproponevano gli stereotipi più tradizionali legati alle donne, rilette anche quando diventavano maestre alla custodia del focolare e della vita familiare, con una predestinazione che sembrava inevitabile¹³⁶. I nuovi programmi varati nel 1867 dal ministro Coppino misero al centro l'apprendimento della lingua e della letteratura italiana, compiendo così un primo passo verso la laicizzazione della scuola italiana per rispondere alla rottura definitiva con la Chiesa rappresentata dal *Sillabo* del 1864. Alla fine degli anni Sessanta sempre su impulso di Coppino fu presentata una riforma modernizzatrice delle scuole magistrali e normali, ma il progetto si arenò nelle discussioni parlamentari sia per le questioni tecniche dei tirocini che della patente di insegnamento, sia per una generale diffidenza nell'ufficializzare la nascita di un percorso di studi postelementare per le studentesse quale quello rappresentato dalle scuole normali, dove ormai gli allievi maschi rappresentavano una percentuale molto ridotta, vicina ad un sesto. Bisognò aspettare gli anni Ottanta e l'operato dei ministri De Sanctis e Baccelli per una riforma generale delle scuole normali che, oltre a strutturarle su corsi biennali obbligatori nel 1883, rinnovò in profondità i corsi di studio nel 1880. Fu assegnata una centralità assoluta allo studio della lingua italiana, da intendere sia come studio della grammatica e della letteratura che come analisi del suo uso quotidiano, ed all'insegnamento della storia, ed in particolar modo di quella ottocentesca e risorgimentale, considerata la base del sentimento patriottico. Si ebbe dunque anche nelle scuole normali e magistrali una rimodulazione in

¹³⁶ Carmela Covato, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto Novecento*, cit., p. 50-59.

sensu nazionalistico dei programmi didattici, così come a partire dalla riforma Coppino del 1877 era avvenuto nelle scuole elementari. Si può dire che con le riforme De Sanctis e Baccelli ebbe avvio una sorta di *nazionalizzazione delle maestre*, quelle stesse educatrici che nei decenni successivi avrebbero contribuito a formare le giovani generazioni italiane¹³⁷.

L'incerto avviamento alla professione, almeno fino agli anni Ottanta, e le sperequazioni degli stipendi, con le insegnanti che in campagna si trovavano spesso ad ottenere uno stipendio di poco superiore a quello delle operaie o delle domestiche, non furono gli unici ostacoli sul percorso del loro pieno ingresso nella società e nella cultura dell'Italia liberale. A queste difficoltà si sommavano infatti problemi ambientali altrettanto seri, perché nei luoghi dove ottenevano le cattedre esse avevano l'obbligo di ricevere un attestato di idoneità morale dal sindaco e dalle amministrazioni comunali, con tutto il carico di pregiudizio e di discriminazione nei confronti di donne spesso giovani, quando non giovanissime, arrivate da realtà esterne alle comunità che le avrebbero ospitate. Catapultate in paesi e villaggi spesso molto lontani dai luoghi di nascita e studio, le maestre diventavano oggetto di pettegolezzo, invidia ed in alcuni casi di disprezzo sociale, poiché considerate delle straniere che arrivavano a rompere i secolari equilibri delle comunità di paese. Donne spesso sole o ancora prive di una propria famiglia, con una istruzione, anche minima ma comunque superiore a quella delle popolane, fuori dal proprio contesto d'origine, le maestre non poterono che essere considerate estranee alla comunità. Per lungo tempo le insegnanti dovettero scontrarsi con il potere politico e culturale del clero locale, per molti versi contrario al nuovo stato unitario, alla sua carica laicizzante e all'impostazione positivista della pedagogia presentata nelle scuole normali. Non solo, con l'avvicinarsi della fine del secolo e con la nascita delle prime associazioni magistrali, caratterizzate spesso da simpatie socialiste e democratiche, l'attestato di moralità rilasciato dalle amministrazioni comunali diventò uno strumento di controllo politico e coercizione, legando il destino del lavoro delle maestre alle simpatie personali e politiche dei sindaci, garanti dell'ordine costituito¹³⁸. Proprio queste problematiche contribuirono a creare la letteratura e la pubblicistica dedicata alle maestre, con una narrazione spesso melodrammatica che con toni patetici metteva in luce per i lettori italiani le difficili condizioni lavorative e personali di molte maestre nelle scuole del regno. Questa forma letteraria univa quindi al melodramma un atto di forte denuncia basata sui fatti delle cronache magistrali dell'epoca, quali per esempio il suicidio della giovane maestra Italia Donati, che nel 1886 decise di

¹³⁷ Ester De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, cit., p. 113-160; Carmela Covato, Anna Maria Sorge (a cura di), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Roma, Ministero per i beni culturali ed ambientali, 1994.

¹³⁸ Sulle difficili condizioni ambientali delle maestre, vd. Enzo Catarsi, *Educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Bergamo, Iuvenilia, 1985; Carmela Covato, Simonetta Ulivieri, *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano, Unicopli, 2002.

togliersi la vita per la vergogna delle diffamazioni diffuse dal sindaco di Vinci, un caso di cronaca che ebbe eco nazionale e che costituì un punto di svolta fondamentale nella presa di coscienza politica e professionale delle maestre italiane¹³⁹. Esemplare di questa corrente narrativa fu il racconto di Matilde Serao *Scuola normale femminile*, in cui la celebre giornalista, che in gioventù aveva frequentato la scuola normale di Napoli, denunciava le pessime condizioni vissute dalle studentesse all'interno dell'istituzione, dalla povertà assoluta degli alloggi alle angherie dei docenti, dalla sfiducia per il proprio precario e modesto futuro lavorativo alla morte per consunzione di alcune maestre sparse in alcune scuole negli angoli più lontani del regno¹⁴⁰. Oppure quello di Elvira Mancuso, *Annuzza la maestrina*, in cui la scrittrice siciliana raccontava la storia di una giovane di povere origini che alle difficoltà materiali della sua famiglia opponeva una ferrea determinazione di diventare una maestra, ma una volta riusciti ed avviata la propria vita adulta ed indipendente, cadeva vittima della gelosia di un fidanzato respinto, pagando con la vita la propria voglia di libertà e la propria sete di cultura¹⁴¹. Edmondo De Amicis, l'autore della celebre *maestra dalla penna rossa* di *Cuore*, in altre sue opere letterarie continuò invece a prediligere un registro narrativo che guardasse con maggior entusiasmo ed ottimismo alla figura della maestra, dipinta spesso come un'eroina civile ed un'apostola della cultura presso le giovani generazioni, con toni che spesso ricalcavano quelli del socialismo umanitario che troveremo poi nell'ultimo Pascoli¹⁴². Questi racconti, a volte ottimistici e sentimentali, altre volte crudi e tragici, permisero così a larghe fasce di lettori italiani di venire così a contatto con la condizione professionale e di vita delle maestre, contribuendo a rendere la figura delle insegnanti ancora più familiare e popolare nell'immaginario collettivo italiano¹⁴³.

Queste innegabili difficoltà non devono però oscurare il fatto che gli studi magistrali ed il ruolo della educatrice rappresentarono per molte italiane l'opportunità di continuare gli studi dopo le elementari e di accedere ad una delle pochissime professioni che permettevano alle donne (o, per meglio dire, ad una ristretta élite di esse) di fare il proprio ingresso nella vita della comunità nazionale e della società civile, con il risultato di ottenere una prima indipendenza economica ed aprire un primo varco nelle secolari strutture sociali legate al consesso familiare. Questa ristretta élite, composta soprattutto da donne della piccola quando non piccolissima borghesia, economicamente non troppo

¹³⁹ Per una storia del caso di Italia Donati, vd. Elena Gianini Belotti, *Prima della quiete. Storia di Italia Donati*, Milano, Rizzoli, 2005.

¹⁴⁰ Matilde Serao, *Scuola normale femminile e altri racconti*, Napoli, Liguori, 1997.

¹⁴¹ Elvira Mancuso, *Vecchia storia ... inverosimile (Annuzza la maestrina)*, Palermo, Sellerio, 1990.

¹⁴² Edmondo De Amicis, *Tra scuola e casa. Bozzetti e racconti*, Milano, Rizzoli, 1986.

¹⁴³ Simonetta Ulivieri, *Le maestre elementari "apostole" dei valori del Risorgimento. Tra emancipazione politica e misoginia sociale*, in Vittoria Fiorelli (a cura di), *La nazione tra i banchi. Il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Otto e Novecento*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2012, p. 279- 297; Giorgio Bini, *La maestra nella letteratura: uno specchio della realtà*, in Simonetta Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, cit., p. 331-362.

distante dalle condizioni delle famiglie operaie ma con una più elevata e netta consapevolezza sociale ed intellettuale, oppure da esponenti dei ceti popolari, desiderose di salire alcuni gradini della scala sociale e di allontanarsi dal contesto familiare di origine, andò così a porsi in una condizione di confine dal punto di vista economico-sociale. Non ancora del tutto fuori dalle masse popolari ma già inserite nel largo universo dei ceti medi cittadini, quando non del piccolo notabilato nei piccoli centri e nei villaggi, le maestre diventarono ben presto figure eminenti della società civile. Questo era dimostrato dal fatto che le educatrici, pur da una posizione almeno iniziale di grande debolezza, per compiere appieno il proprio lavoro dovevano instaurare solidi e continui rapporti con il sindaco e l'amministrazione comunale per la gestione delle scuole, con gli ispettori scolastici provinciali e regionali per la didattica, con i parroci e le associazioni religiose per le attività educative extrascolastiche, con i presidi delle proprie scuole per la programmazione dell'anno scolastico e con gli esponenti della classe dirigente locale per rapporti di buon vicinato, premi, onorificenze e contributi di assistenza. Non solo, per le giovani studentesse italiane le maestre rappresentarono un modello da seguire e a cui ispirarsi, un esempio di come anche le donne, con innegabili impegni e sacrifici, potessero ottenere un ruolo nella società, una prima rappresentazione concreta di una possibile via per l'emancipazione femminile¹⁴⁴.

Pur con molte difficoltà, alla fine dell'Ottocento le maestre elementari diventarono coscienti del proprio ruolo, del proprio peso politico e della propria importanza all'interno della comunità nazionale e del mondo magistrale, segnando un punto di svolta nella storia dell'educazione in Italia. Ed è quindi a partire dai tardi anni Settanta che si assistette a un progressivo avvicinamento delle maestre alle prime leghe promotrici degli interessi femminili (la prima fu fondata a Milano nel 1880 da Anna Maria Mozzoni¹⁴⁵), i primi luoghi in cui le donne poterono iniziare ad incontrarsi per discutere e confrontarsi su questioni quali il diritto di voto, la parità dei diritti e delle opportunità lavorative, il pareggiamento dei salari, l'ammissione alle cariche pubbliche ed ai pubblici impieghi. Questa nuova maturità politica e professionale portò molte educatrici ad iscriversi nel 1879 alla romana *Associazione nazionale insegnanti primari*, la prima organizzazione della classe magistrale italiana a porsi obiettivi sindacali unitari per una maggiore retribuzione, la nascita di una cassa pensionistica, l'avocazione delle scuole allo Stato, tutte lotte che avrebbero condotto alle prime

¹⁴⁴ Carla Ghizzoni, Simonetta Polenghi (a cura di), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2008; Anna Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Pisa, Edizioni ETS, 2019.

¹⁴⁵ Per una biografia della Mozzini, rimando alla voce biografica di Simonetta Soldani, *Marianna (Anna Maria) Mozzoni*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Treccani, vol. 77, 2012.

garanzie contrattuali e ai primi miglioramenti salariali dei tardi anni Ottanta¹⁴⁶. Come sostiene Soldani:

«La presa di coscienza e la combattività ebbero come fulcro le posizioni più solide sia dal punto di vista del retroterra culturale e della preparazione professionale, sia sul piano dei rapporti di lavoro e delle loro ricadute economiche e sociali; ed allo stesso tempo ci conferma che, con le novità intervenute nel corso del primo decennio di governo della Sinistra, la fase della formazione della maestra elementare italiana poteva dirsi davvero conclusa»¹⁴⁷

Questo esercito di maestre elementari diventò così il tratto caratterizzante della scuola elementare italiana all'inizio del Novecento. Ed in questo clima di grande risveglio politico e professionale del mondo magistrale femminile che nel 1897 nacque il *Corriere delle Maestre*, la più importante rivista rivolta alle insegnanti della storia dell'educazione italiana. Le iniziative politiche e sindacali delle insegnanti erano già state al centro di una nutrita pubblicistica educativa alla fine dell'Ottocento, soprattutto nelle pagine della fiorentina *La Maestra elementare italiana* e della torinese *La collaboratrice della maestra*, i primi periodici magistrali al femminile tra anni Settanta e Novanta, ma è con la nascita del *Corriere* che si assistette al vero punto di svolta nel mondo della scuola nei confronti dei problemi delle maestre. Fondata a Milano per i tipi della casa editrice Vallardi, fu diretta per quasi un quarantennio da Guido Fabiani, uno dei personaggi più importanti con Annibale Tona ed Angelo Zammarchi dell'associazionismo magistrale e della stampa educativa del primo Novecento. Avviatosi giovanissimo all'insegnamento ed al giornalismo, Fabiani nel 1891 diventò redattore capo al *Il Risveglio educativo*, uno dei più importanti periodici milanesi e sulle cui pagine Fabiani dedicò molte inchieste alle condizioni lavorative delle maestre, finendo per attirare l'attenzione dell'editore Vallardi, intenzionato a dare avvio ad una pubblicazione che si rivolgesse al lato femminile del mondo magistrale¹⁴⁸. Il *Corriere della Maestre* si caratterizzò sin dalla nascita per una impostazione editoriale molto moderna ed al passo coi tempi che offriva alle lettrici una rivista certamente incentrata sulle questioni del mondo magistrale, ma con ampi articoli e reportage di carattere generale che non la rendesse troppo (o non solo) specialistica. Centrale nella linea politica della rivista fu l'impegno per far avvicinare le maestre all'associazionismo magistrale, concentrando i propri editoriali, le proprie inchieste sulle condizioni delle scuole e delle insegnanti e le proprie richieste sui seguenti temi: il miglioramento economico e normativo per l'accesso femminile

¹⁴⁶ Simonetta Soldani, *Nascita della maestra elementare*, cit., p. 112-129.

¹⁴⁷ Ivi, p. 129.

¹⁴⁸ Per una biografia più completa del Fabiani, rimando alla voce biografica curata da Luisa Lombardi in Giorgio Chiosso, Roberto Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, vol.1, 2014; Paolo Decima, *I manuali di storia per le elementari tra '800 e '900. L'esempio di Guido Fabiani*, in «La fabbrica del libro», n.2, 2005, p. 8-13.

all'insegnamento ed il conferimento delle cattedre, la nascita di un sistema pensionistico che tutelasse il riconoscimento del lavoro delle maestre, una parità di trattamento sia salariale che culturale e politico con i colleghi maschi, il problema dell'edilizia scolastica, l'avocazione delle scuole allo Stato. Uno spazio molto importante nelle pagine del periodico fu dedicato alle conferenze ed ai congressi nazionali delle maestre (Como 1899, Venezia 1901, Milano 1906), presentando tutte le posizioni e le proposte politiche, pedagogiche e sindacali che da quei consessi venivano espresse, esprimendo una posizione di moderato equilibrio contraria ad ogni fascinazione per il socialismo. Il *Corriere* mantenne questa linea politica anche in occasione della nascita dell'Unione Magistrale Nazionale nel 1901, quando difese il valore di un'educazione laica con toni diffidenti nei confronti del mondo cattolico e dell'insegnamento religioso nelle scuole, considerato una possibile fonte di dissidio e disunione tra gli insegnanti. Dotata di numerosi supplementi, tra i quali *La didattica pratica* dedicata alla preparazione delle lezioni, curata per quasi un quarantennio da Andrea Perugini, e il variegato *Ore serene*, che univa novità letterarie, articoli di moda e cucina, corrispondenze, la rivista di Fabiani mantenne un tono sobrio e moderatamente patriottico, favorevole ad una scuola concreta ispirata ad una cauta apertura alle più moderne correnti pedagogiche e ad un'attenta osservazione delle reali condizioni del mondo scolastico nel più ampio spettro possibile, dalle precarie scuole rurali a quelle più strutturate dei centri urbani¹⁴⁹.

Il *Corriere delle Maestre* seppe quindi unire con grande sapienza le battaglie politiche per il miglioramento delle condizioni lavorative e professionali delle maestre ai fatti di cronaca, cercando sempre di mettere in evidenza il ruolo centrale delle scuole nella società italiana del tempo, sia come tempio della cultura e dell'educazione che come fucina delle giovani generazioni. Questo nesso fu evidente, per esempio, nelle celebrazioni del cinquantenario dell'Unità, quando in un suo editoriale Fabiani si rallegrò con patriottismo per i risultati raggiunti dal Regno d'Italia in appena cinquant'anni di vita, non potendo dire lo stesso delle condizioni del sistema scolastico nazionale:

«Nell'anno che s'apre ora, l'Italia commemorerà degnamente con le feste dell'arte e del lavoro il compiersi dei dieci lustri dacché il Parlamento proclamò e le principali Potenze riconobbero il nuovo Regno, che sorgeva, per concordia di animi, per virtù di sangue versato in gloriose battaglie, per volontà di popolo, sulle rovine dei piccoli Stati che tenevano la nazione divisa (...) Ma gli educatori del popolo, nelle commemorazioni scolastiche del cinquantennio, parlando del cammino compiuto dal popolo nostro, taceranno di certo il rammarico grande per quello che l'Italia avrebbe potuto fare per la scuola, e non fece che tardi assai ed in modo incompleto. Taceranno agli alunni le ansie passate, la miseria dei maestri, le tristi condizioni materiali e morali delle scuole, l'insufficienza numerica di esse, le mille e mille brutture che dai governi che si succedettero furono o ignorate o tollerate. È infatti carità di patria il non parlarne. E penseranno in cuor loro,

¹⁴⁹ Giorgio Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia*, cit., p. 205-207.

gli insegnanti tutti, quale maggior cammino nella via della civiltà l'Italia avrebbe compiuto se fin da principio avesse dato cure maggiori e mezzi finanziari adeguati alla scuola, se non avesse trascurato il progresso, se l'avesse amata e stimata... almeno quanto l'esercito e la marina!»¹⁵⁰.

La rivista riservò nella sua parte didattica un'attenzione speciale ai festeggiamenti del cinquantenario, impostando le proposte per le lezioni settimanali sul consolidato stile nazionalpatriottico di impronta deamicisiana, con temi e dettati dedicati alla celebrazione degli eroi del Risorgimento¹⁵¹, al simbolismo della bandiera, «la voce della patria, la voce di speranze, fede e d'amore»¹⁵², e dell'Italia come «prigioniera liberata»¹⁵³, al valore dei soldati, «i cari difensori della patria»¹⁵⁴. Quanto questo particolare impegno all'insegnamento dell'orgoglio nazionale, della storia italiana e delle sue strutture politiche e simboliche venisse considerato centrale dal *Corriere* nella sua opera educativa e divulgativa, lo si capisce da un ulteriore articolo di Fabiani in cui il direttore della rivista milanese lamentava una scarsa preparazione degli insegnanti a queste tematiche patriottiche, una mancanza da attribuire alle scuole normali, ritenute inadeguate nel creare nei maestri e nelle maestre il giusto sentimento nazionale, ed ai governi che non avevano sufficientemente sostenuto l'azione educativa di queste scuole, considerate alla stregua di semplici “fabbriche di insegnanti”. Ad ulteriore dimostrazione di quanto per il *Corriere* la crescita del sentimento patriottico e dell'educazione delle giovani generazioni si accompagnasse ad una crescita e ad un continuo miglioramento del sistema scolastico nazionale:

«La scuola deve in ogni modo e con ogni mezzo educare ed eccitare il sentimento patriottico, in quanto esso sia conoscenza piena del nostro paese; delle sue glorie nel campo del valore civile e del valore militare, delle sue bellezze artistiche e naturali, dei suoi vanti nel cammino del pensiero, nel campo della scienza ed in quello del lavoro, della sua missione di civiltà e di pace (...) Se esiste, come è innegabile, una forte schiera di insegnanti, che, al di sopra delle miserie della vita e di quelle della politica, pongono un ardore patriottico, un sentimento di italianità che né i dolori della travagliata esperienza, né gli spropositi infiniti o l'indifferenza dei passati governi non son valsi ad attenuare, ve n'ha purtroppo, nel campo delle scuole primarie ed in quello delle secondarie, che, o per ragioni e passioni politiche o per deficiente educazione ed istruzione storica, artistica, economica, mancarono e mancano, nell'opera loro quotidiana, al dovere di educare i giovani alle finalità nazionali (...) La prima delle cause sta nella preparazione dell'educatore. La scuola normale attuale

¹⁵⁰ Guido Fabiani, *Il cinquantenario*, ne «Il Corriere delle Maestre», 1° gennaio 1911, p. 100.

¹⁵¹ *La didattica pratica – Educazione morale: La resurrezione della patria, cinquant'anni or sono*, in «Il Corriere delle Maestre», 29 gennaio 1911, p. 230; *La didattica pratica – Educazione morale: I Mille*, in «Il Corriere delle Maestre», 30 aprile 1911, p. 429; *La didattica pratica – Educazione morale: Garibaldi*, in «Il Corriere delle Maestre», 28 maggio 1911, p. 488.

¹⁵² *La didattica pratica – Educazione morale: Il vessillo della patria*, in «Il Corriere delle Maestre», 5 febbraio 1911, p. 246

¹⁵³ *La didattica pratica – Educazione morale: Un giorno memorabile per la patria*, in «Il Corriere delle Maestre», 12 febbraio 1911, p. 261

¹⁵⁴ *La didattica pratica – Educazione morale: I soldati*, in «Il Corriere delle Maestre», 12 febbraio 1911, p. 262

nel dedalo di materie che ne costituiscono il programma non trova modo né campo di dare ai futuri insegnanti quella cultura storica, artistica, politica e scientifica che valga a renderli pienamente coscienti della missione di italianità che deve avere, tra tutte le scuole in modo eminente, la scuola elementare e popolare (...) La preparazione dell'educatore italiano, avente cioè quell'ardore e quell'amore patriottico moderno di cui discorrevamo poc' anzi, è un mito – e se dalle scuole normali attuali avviene che esso esca, ciò deve considerarsi come una fortunata casuale eccezione. Abbonda la produzione di intelletti colti e di animi virtuosi; scarseggia quella di intelletti e di animi profondamente, coscientemente italiani (...) Nello stesso modo può non essere facile destare nei futuri cittadini la coscienza vibrante dell'italianità, operatrice di miracoli nell'avvenire, quando dal libro di storia al quadro storico, dal simbolo dell'unità, che è la bandiera nazionale, all'effigie degli uomini più illustri della nostra vecchia e recente storia politica (...) tutto manca nelle povere scuole sperdute sui monti, tra i colli, nelle pianure, lungo il litorale della penisola e delle isole, e quasi tutto anche in quelle delle borgate e delle città... Su queste cause complesse è bene che l'attenzione del Ministero si soffermi, come quella di tutti coloro a cui preme che le nostre scuole di tutti i gradi divengano veramente ciò che ora in gran parte non sono: scuole di formazione del sentimento e del carattere di italianità»¹⁵⁵.

Questa centralità della scuola nelle pagine del *Corriere delle Maestre* fu evidente anche negli articoli, negli editoriali e nei reportages dedicati alla guerra di Libia. Con una impostazione moderatamente patriottica, senza mai osservare l'esaltazione del conflitto con ardore nazionalistico o con la retorica dello scontro di civiltà e di religione, la rivista milanese seguì l'evoluzione degli eventi con la puntuale rubrica dedicata ai fatti di politica parlamentare ed estera *In casa e fuori di casa*, con una descrizione delle manovre militari, delle battaglie, dei protagonisti al fronte, dell'attività delle scuole italiane presenti in Libia¹⁵⁶. Ma la guerra italo-turca servì soprattutto come pretesto e metro di paragone per un'altra "guerra" considerata fondamentale dalle pagine del *Corriere*, quella contro l'ignoranza delle masse popolari, per il progresso del sistema scolastico e della classe magistrale italiana, un conflitto considerato altrettanto importante se non più decisivo per le sorti dell'Italia:

«Mentre scriviamo, l'Italia ha appena iniziato due guerre: l'una contro la Turchia per il possesso di Tripoli, l'altra contro l'analfabetismo e l'inciviltà, per la completa redenzione del popolo (...) Ma come la prima guerra, quella di Tripoli, venne iniziata e viene condotta con risoluta energia, con poderosa preparazione militare e con larghezza di mezzi finanziari – bisognerà chiedere ed ottenere che l'altra guerra, quella più civile, e forse e senza forse più proficua, in favor della scuola, venga condotta con non minor vigore e senza che il Tesoro italiano si impaurisca se a sconfiggere il nemico occorreranno assai più milioni di quelli preventivati (...) Ancora recente è infatti il ricordo dei disastri eritrei, i quali si ripercossero anche su noi, ritardando di oltre dieci anni l'iniziato cammino delle rivendicazioni scolastiche. Ma a calmare le apprensioni

¹⁵⁵ Guido Fabiani, *Italia! Italia!*, in «Il Corriere delle Maestre», 7 maggio 1911, pp. 209-210.

¹⁵⁶ Federico Formica, *Le scuole governative di Tripoli*, in «Il Corriere delle Maestre», 8 ottobre 1911, p. 1-3.

ed i timori, giovi considerare l'aumentata potenza finanziaria dell'Italia, dovuta al rifiorire meraviglioso delle industrie e dei commerci non meno che all'aumento considerevolissimo della sua popolazione, sicché è lecito, più che sperare, ritenere che la conquista di Tripoli non nuocerà punto all'incremento sempre maggiore della scuola (...) La vittoria finale non sarà forse tanto rapida quanto quella della guerra tripolina; ma non sarà meno radiosa e proficua; lo sarà anzi di più, poiché segnerà la distruzione d'un nemico interno – l'ignoranza – assai più temibile e fatale di ogni altro nemico esterno»¹⁵⁷

Questo parallelismo tra la guerra in Libia e quella contro l'analfabetismo fu continuo ed in molte occasioni la rivista criticò aspramente i ritardi italiani nello sviluppo del sistema scolastico nazionale, prendendo a modello negativo proprio le terre africane dove i soldati stavano combattendo contro gli ottomani e le tribù libiche. Sin dalla sua nascita, il *Corriere delle Maestre* si era distinto col racconto nelle proprie pagine di casi di malversazioni nei confronti degli insegnanti, di malgoverno delle scuole locali e casi pietosi di insegnanti per la maggior parte vittime della inefficienza ed indifferenza, quando non ostilità dei singoli comuni, cercando di svegliare la coscienza dei lettori e delle lettrici con la sua celebre rubrica *Sul calvario*. Con la guerra di Libia però il tono delle inchieste diventò più tagliente e con una coloritura decisamente colonialista, con il *Corriere* che non esitò a paragonare la barbarie e l'inciviltà tradizionalmente ritenute proprie degli africani e dell'oriente ottomano allo scarso senso dello stato delle comunità italiane, alla condizione di abbandono delle scuole e all'alto tasso di analfabetismo in molte aree del paese, considerate alla stregua di province africane al di qua del Mediterraneo ed oggetto di grande sdegno in un'Italia che aveva festeggiato il proprio cinquantenario. L'Africa e la Libia diventarono così due termini di paragone negativi e dispregiativi, con una chiara e netta distinzione gerarchica tra i luoghi della civiltà e della superiorità morale occidentale e quelli del selvaggio stato di natura levantino ed islamico, tra gli europei, uomini di cultura, morale ed intraprendenza, e gli africani/ottomani, irrazionali, barbari e dediti alla violenza. Due occasioni in particolar modo causarono una critica ancor più aspra del solito, per il clamore che suscitavano a livello nazionale e parlamentare. La prima fu conseguente ai fatti di Verbicaro, un paesino della Calabria in cui un'improvvisa epidemia di colera portò nell'agosto e nel settembre 1911 ad una lunga insurrezione popolare che, con linciaggi e morti, accusò l'amministrazione comunale, le forze dell'ordine ed il prete di voler avvelenare la cittadinanza per mantenerne il controllo e ridurre la sovrappopolazione. Questa improvvisa e furiosa rivolta costrinse il governo Giolitti a mandare l'esercito per far ritornare l'ordine, ma la notizia fece presto il giro d'Italia e d'Europa, dove non si mancò di stigmatizzare quanto i fatti di Verbicaro mettesero in luce le condizioni di arretratezza delle campagne italiane, dipinte come luoghi di un primitivismo barbaro e violento inalterato dal

¹⁵⁷ Guido Fabiani, *Le due guerre*, in «Il Corriere delle Maestre», 8 ottobre 1911, p. 1.

medioevo¹⁵⁸. Così scriveva Fabiani, collegando i recenti fatti di Calabria alla necessità di una nuova era di prosperità e progresso per la scuola:

«Il fatto, sfuggito forse a molti negli attuali entusiasmi guerreschi, ha dal lato educativo nazionale una importanza e gravità straordinarie, poiché collegato alle dimostrazioni e agli eccessi che si sono verificati non a Verbicaro soltanto ma da un anno a questa parte qua e colà in Italia, prova come, mentre i partiti politici si affannano ciascun per conto proprio a far proseliti e ad accaparrare elettori per il cosiddetto trionfo della civiltà italiana, la civiltà italiana esiste sì e no, ma più no che sì, perché i partiti hanno completamente trascurato il dovere di civilizzare le masse. E' a questa trascuratezza che li colpisce in pieno petto – così come colpisce in pieno petto l'azione educativa che il potere civile e quello religioso avrebbero potuto esercitare e non esercitarono - che si devono le violente esplosioni dell'anima selvaggia del nostro popolo, il quale non dimostra di distinguersi molto da quelle folle ignoranti e superstiziose, fra le quali noi stiamo per portare la nostra civiltà in virtù dei nostri cannoni (...) L'opera dei maestri a questo intento non basta: essa deve essere coadiuvata da tutti i volenterosi ed è da Roma che deve venire l'impulso. Soltanto così sarà possibile relegare i nomi di Verbicaro e Segni ad un passato inglorioso ed impossibile a ritornare – ed ottenere che la nostra *Africa interna* sparisca e che lo straniero non sorrida ironico quando gli si afferma che l'Italia è civile»¹⁵⁹

La seconda occasione riguardò il linciaggio di una maestra in Veneto, regolare vincitrice di concorso per la cattedra della locale scuola ma considerata dalla popolazione del piccolo borgo di Sovramonte un elemento estraneo, pericoloso ed immorale, a dimostrazione di quanto spesso fosse ancora difficile all'inizio del Novecento la situazione lavorativa ed ambientale per le insegnanti. Ecco allora che Fabiani non esitò a paragonare questo atto di opposizione all'arrivo della nuova maestra alla brutalità delle tribù beduine:

«Noi, meno trascendentali e più semplicisti, attribuiamo queste violenze a quella “anima selvaggia” che il nostro popolo ha ancora nel fondo del suo essere, per la quale egli si lascia accendere dalla fiamma violenta delle passioni senza che a tempo intervenga a soffocarne l'irragionevole divampare il ragionamento freddo, la serena visione del perché logico dei fatti. Di *beduini* la nostra Italia selvaggia è piena – e dovrà purtroppo passare di gran tempo prima che essi si civilizzino: probabilmente ne avremo ancora allorché quelli autentici dell'Africa si saranno civilizzati!»¹⁶⁰

Il parallelo tra la guerra italo-turca e la missione educatrice degli insegnanti non fu l'unica strada seguita dal *Corriere delle Maestre* per sostenere con forza la centralità della scuola nella società

¹⁵⁸ Esempio fu il reportage della grande firma del Corriere della Sera Luigi Barzini, giunto in Calabria sotto copertura, *In pieno medioevo. L'ossessione atroce di una popolazione*, in «Il Corriere della Sera», 31 agosto 1911, p. 6: «La popolazione povera di tanta bella parte d'Italia ci appare ad un tratto più diversa da noi che se fosse di un'altra razza lontana o di un'altra lontana epoca, la sua vita, la sua psicologia non ci appartengono più. Con infinita tristezza ci sentiamo estranei e siamo giudicati estranei, e questo sentimento grava sulla nostra coscienza come un rimorso (...) Siamo in pieno medioevo. E questa è l'Italia al giubileo del suo Risorgimento».

¹⁵⁹ Guido Fabiani, *L'Africa interna*, in «Il Corriere delle Maestre», 22 ottobre 1911, p. 15.

¹⁶⁰ Idem, *I beduini dell'Italia selvaggia*, in «Il Corriere delle Maestre», 5 novembre 1911, p. 25-26.

italiana e richiedere le riforme ed i miglioramenti che avrebbero fatto del sistema scolastico uno dei punti di forza per l'Italia con la creazione di nuovi cittadini preparati e consci del proprio ruolo all'interno della comunità nazionale. Accanto alle inchieste, alle denunce ed ai reportage sulle condizioni delle scuole e delle insegnanti, la rivista milanese volle celebrare il ruolo avuto dalla scuola nell'educare ed allevare quei soldati che stavano dimostrando il proprio valore al fronte, riscattando a livello internazionale l'immagine dell'Italia del cinquantenario. Questi militari erano rappresentati dalle pagine del periodico come i migliori figli della nazione, degli eroi che «fieri del proprio mandato di civiltà e di conquista» compievano il proprio dovere per il paese. Questo alto senso morale e questo grande spirito patriottico erano stati appresi nelle aule delle scuole, spesso poco considerate dall'opinione pubblica nazionale e che invece da quel momento sarebbero dovute tornare al centro degli interessi della politica italiana:

«Ma come è avvenuto, piccoli eroi sconosciuti, come è avvenuto che d'un tratto sia fiorita in voi tanta virtù? Che cosa rende così fiero il vostro coraggio, così sicuro il vostro braccio, così bella la vostra morte? E l'affermarsi meraviglioso di un sentimento che stava quieto, ignorato in fondo ai vostri cuori; è lo scattare della forza che questo sentimento era venuto lentamente accumulando (...) Ma è sonata ad un tratto l'ora del risveglio, l'ora della patria, e tutto è stato dimenticato e rivive gagliardo, impetuoso quel sentimento lontano che pareva spento e che si era solo ripiegato in un canto dell'anima e che l'invade ora tutta colla sua magnifica canzone. Ma dite, dite chi ha preparato negli anni remoti la meravigliosa fioritura che entusiasmo oggi tutta l'Italia? Chi ha seminato negli anni oscuri per questa messe generosa? Sono stati quei modesti, quegli sperduti, quei trascurati educatori, che nelle città, nei sobborghi, sulle vette dei monti hanno predicato il loro vangelo patriottico; e l'hanno predicato con tanto entusiasmo, con tanta fede, con tanto amore che hanno compiuto il miracolo, il miracolo di rinnovarlo! L'Italia oggi ripete con gratitudine reverente il nome degli eroi che muoiono per lei, ed è giusto e doveroso; ma è giustizia pure che non dimentichi quegli umili maestri che hanno saputo formarli, quegli umili ignoti che hanno saputo così mirabilmente educare; è giustizia che riconosca loro una parte cospicua nel merito d'aver preparato l'ora presente, perché il sentimento patriottico non si forma d'un tratto sul campo di battaglia, ma si educa sui banchi della scuola»¹⁶¹.

Questa linea editoriale di elogio all'importanza ed al ruolo decisivo delle scuole nel formare e educare le giovani generazioni di italiani aveva al suo centro gli insegnanti, impegnati in una missione civilizzatrice ben più lunga e complessa della guerra in Libia, ovvero la lotta incessante contro l'ignoranza. Il *Corriere delle Maestre* pubblicò con frequenza lettere scritte da maestri al fronte¹⁶²,

¹⁶¹ Teresita Simeoni Colpi, *Educazione e patriottismo*, in «Il Corriere delle Maestre», 3 dicembre 1911, p. 57.

¹⁶² *La lettera d'un soldato maestro*, in «Il Corriere delle Maestre», 3 dicembre 1911, p. 58: «Sarò soldato e felice di potere offrire il mio sangue alla grande conquista d'Italia, come sarò orgoglioso domani di appartenere alla campagna dei pionieri destinata a compiere sulle terre della conquista dell'oggi, una opera grande di civiltà; di quella civiltà in nome della quale intraprenderanno la guerra (...) Combatterò ora... combatterò dopo. Ma se alle future battaglie non sarò serbato, se anch'io sarò decretato al sacrificio del sangue morirò col nome della Patria sul labbro o con un augurio grande per essa nel cuore».

articoli e riflessioni delle insegnanti nelle scuole elementari impegnate a raccontare agli studenti le gesta militari dei loro padri e fratelli. Quello che più veniva enfatizzato in questa pagine era il grande impegno patriottico degli insegnanti, la loro partecipazione emotiva alle vittorie ed ai lutti delle famiglie, con un intento fin troppo esplicito della rivista a riconoscere quanto le lezioni apprese nelle scuole avessero creato una generazione di italiani, impegnata nelle trincee e nei campi di battaglia, di cui si doveva andare orgogliosi, rendendo onore al compito formativo delle scuole e degli insegnanti, mai troppo ringraziati e riconosciuti nel loro ruolo sociale e professionale. Fu esemplare una lettera spedita da una maestra friulana alla rivista milanese, una concentrazione di linguaggio patriottico, retorica del martirio al servizio della nazione dei soldati, immaginari civilizzatori, difesa del valore professionale degli insegnanti:

«Da Tripoli, luminosa, candida regina del Mediterraneo a cui il nobile sangue nostro tinge un nuovo manto regale di porpora viva, e per cui ogni figlio d'Italia prepara una gemma d'eroismo per il suo diadema prezioso, partiva, giorni or sono, il ricordo d'un soldatino al suo maestro... Cara umile letterina, odorante di polvere da sparo e di sabbia riarsa, tributo gentile a colui che sui banchi della scuola del suo villaggio gli aveva insegnato quanto grande sia il nome della Patria, mentre tra le anguste, forse luride pareti scalciate, la sua voce s'accendeva rievocando sommossa azzurre distese sconfinite di cielo e di mare, radiose figure di martiri morenti in faccia al mondo (...) Tutto, tutto questo avrà ricordato il soldatino italiano mentre s'allontanava nell'oasi il rombo del cannone vittorioso, mentre l'anima ardita gli tremava d'orgoglio e la penna scorreva, mossa da un santo sentimento di riconoscenza per il suo maestro, che un po', quell'anima, gliel'aveva fatta lui! – “Oh, come ricordo – egli scrive – quando seduto sui banchi della scuola Ella mi parlava d'amor patrio dicendomi: Fate il sacrificio della vostra vita per tenere alto l'onore dell'Italia! È venuta l'ora...”. Sì sì, maestri d'Italia, sì, l'ora tornerà! I bimbi d'oggi, anime dischiuse alla nostra parola d'educatori come fiori della rugiada, attendono! Cresceranno, si faranno uomini, cittadini, soldati; formeranno l'Italia nuova, ripeteranno come voce d'eco sui mari e sui monti il fatidico grido di grandezza che mosse i nostri avi oltre i confini, che ci ridiede forza e libertà, ed ora porta sulle rovine d'una Roma conquistatrice e sovrana, un'aurora di civiltà nuova»¹⁶³.

Così concludeva qualche settimana dopo il direttore del *Corriere* in un suo editoriale, ribadendo ancora una volta la centralità della scuola e degli insegnanti. Riportando in prima pagina il messaggio di ringraziamento del generale Fara alle scuole per avere forgiato i soldati che stavano dimostrando il loro valore nei campi di battaglia libici, così argomentava Fabiani:

«“Le madri italiane seminarono, voi avete coltivato, io ho raccolto”. La vostra nobile frase tacitiana ha indubbiamente del vero, generale Fara; ma la coltivazione delle anime fu compita dalle maestre e dai maestri italiani attraverso tali difficoltà e tanti ostacoli e, alle volte, purtroppo, ad onta della cattiva semina che

¹⁶³ *Ai colleghi d'Italia*, in «Il Corriere delle Maestre», 7 gennaio 1912, p. 89-90.

l'omaggio ai coltivatori è, in verità, ben giusto se la coltivazione ha conosciuto il raccolto glorioso di cui voi parlate, o generale, con così alta modestia (...) E' invero doveroso tributare il gentile omaggio della riconoscenza, ai sessantamila ignoti foggiatori di anime patriottiche e salde, che nutrono il sentimento della nazionalità e prepararono alla coscienza d'ogni dovere civile i figli del popolo. Questi educatori, uomini e donne che insegnano anche nelle città popolate, nelle borgate industri, nei paesi e nei villaggi del monte, del piano, della marina, continueranno con instancabile lena a coltivare la mente ed il cuore alla fortuna della Patria, per preparare altri raccolti, sia che la Patria esiga il sacrificio dei figli nei duri cimenti della guerra, sia che essa, com'è desiderabile, debba, nella pace, far valere le forze intellettuali, morali ed economiche della sua prole gagliarda»¹⁶⁴.

Nelle pagine del *Corriere delle Maestre* la guerra di Libia fu quindi trattata con toni sicuramente di partecipazione patriottica, ma in molti casi si predilesse trattare le questioni, le vicende e le imprese del conflitto coloniale come un pretesto per elogiare e glorificare il ruolo, la centralità e l'operato della scuola e dei suoi insegnanti, dei veri *civil servants* che pur tra mille difficoltà, mancanze ed inefficienze statali erano impegnati nella formazione morale ed educativa delle giovani generazioni italiane. Il conflitto italo-turco rappresentò per la rivista un'ottima opportunità di rivendicare con orgoglio il ruolo e l'importanza del sistema scolastico, così come in ogni articolo era chiara la richiesta politica di migliorare le condizioni lavorative degli insegnanti, dell'edilizia scolastica abbandonata ad anni di incuria, della considerazione sociale, culturale e retributiva dei maestri e soprattutto delle maestre, le vere destinatarie della rivista. Il *Corriere*, per esempio, nella primavera non esitò a richiedere con forza (a posteriori, inutilmente) che il diritto di voto per la nuova legge elettorale approvata nel giugno del 1912 fosse esteso anche alle maestre¹⁶⁵. Il *Corriere delle Maestre*, quindi, non abbandonò il proprio stile battagliero, pronto alla denuncia ed alla dialettica politica, in occasione della guerra, anzi, ne fece un proprio punto di forza, rivaleggiando per numeri di vendite ed abbonamenti con le agguerrite riviste *I Diritti della Scuola* e *Scuola Italiana Moderna*. La rivista milanese guidata da Fabiani non limitò però il proprio operato alla lotta politica per la rivendicazione dei diritti e dei meriti degli insegnanti, perché nei suoi fascicoli settimanali non mancarono pagine letterarie e didattiche dedicate alla guerra di Libia, dove ai toni lirici si sommarono posizioni dichiaratamente imperialiste, fortemente ostili agli ottomani ed ai libici ritratti come esseri incivili e crudeli, segnando così una chiara linea del colore tra la civiltà italiana e la barbarie

¹⁶⁴ Guido Fabiani, *La semina, la coltivazione, il raccolto*, in «Il Corriere delle Maestre», 4 febbraio 1912. Questo era il messaggio del generale Gustavo Fara: «Non mia però è tutta la gloria dei fasti riportati: sul campo di battaglia, nei più ardui cimenti, io non ho fatto che raccogliere e vivificare i frutti di quella educazione che, nata nel seno della famiglia, aveva trovato l'ausilio della mente e del cuore sui banchi delle scuole, ove sacerdoti di fede e di amor patrio non meno grandi dei miei ufficiali, avevano ubbidito al monito profondo di Cavour morente, "Educate la gioventù" egli disse allora, nella sicura coscienza che i fati d'Italia si preparavano e maturavano alla egida sublime del santuario della famiglia e dell'istruzione inferiore. Le madri italiane seminarono, voi avete coltivato, io ho raccolto. Questo solo è il mio merito».

¹⁶⁵ Guido Fabiani, *Il Battaglione degli asini*, in «Il Corriere delle Maestre», 24 marzo 1912, p. 171.

ottomana/africana. Numerose furono le poesie e gli inni da leggere o cantare in classe dedicati ai soldati¹⁶⁶, alla bandiera italiana, «bella nel manto di tre colori» ed alla gloriosa missione civilizzatrice, «il segno promesso del civil progresso»¹⁶⁷. In una di esse un bambino di dieci anni, sentendo raccontare dai propri insegnanti le gesta belliche in corso in Libia, non voleva altro che crescere per poter diventare soldato ed offrire il proprio sacrificio guerresco al tricolore nazionale:

«Pegno del nostro Risorgimento/ bella nel manto di tre colori/ sacra Bandiera, ti guardo e sento/ gagliardi affetti fremere in cor/ So che nell’Africa tra duna e duna/ gridando il nome del nostro Re/ si pugna contro la Mezzaluna/ spartanamente oggi per te/ Che intensa gioia se il braccio mio/ vent’anni avesse di gioventù/ Vorrei partire soldato anch’io/ vorrei combattere per te laggiù/ Ma sono un bimbo decenne appena/ e non ti posso la vita offrir/ non posso ancora su quella rena/ per te pugnar, per te morir (...) Presto il giorno verrà che degno/ bella Bandiera, di te sarò»¹⁶⁸

Un altro testo proponeva in un inno da cantare in classe con gli studenti l’immagine di una nuova crociata che permetteva, ancora una volta, di collegare la guerra in Libia al passato idealizzato dell’Italia, unendo lo spirito religioso alla missione civilizzatrice dei soldati italiani nelle trincee della Libia ed alla esaltazione eroica delle loro gesta:

«O Croce di sangue, che avvampi/ tra il mite candore dei gigli/ o Croce di sangue, tu sai nei perigli/ la fiamma d’amore più forte avvivar/ Dall’aspre battaglie sui campi/ recando i tuoi pronti conforti/ risplendi sicura sul braccio dei forti/ senz’odio ti avanzi la morte a sfidar/ E vinci; e così fra ogni gente/ le avverse barriere cancelli/ e affretti l’aurora che, tutti fratelli/ nel roseo tuo bacio congiunga ogni cor/ Vessilli, che a gesta cruenta/ legaste l’eroica memoria/ chinatevi: passa sublime una gloria/ la gloria dei nuovi Crociati d’amor»¹⁶⁹.

Nei fascicoli del supplemento letterario *Ore Serene* il *Corriere delle Maestre* presentò numerose pagine culturali di approfondimento, brevi bozzetti letterari e geografici, poesie e componimenti lirici collegati al conflitto libico, con una cadenza pressoché settimanale. All’interno di una rubrica dedicata alla condizione delle donne in giro per il mondo, una particolare attenzione fu per esempio riservata alla vita quotidiana delle donne arabe ed ottomane, con un chiaro intento dispregiativo degli usi e costumi delle popolazioni libiche ed islamiche:

«Infelicissima è la condizione del bel sesso sulle barbare coste africane. Chiuse sempre ed osservate da mille occhi, le donne sono schiave della più terribile gelosia. Esse non partecipano a nessuno dei piaceri della società, non siedono a mensa col marito o, per meglio dire, col loro signore. Le plebee principalmente stanno in piedi, mentre egli mangia, gli presentano l’acqua con cui lavarsi, gli baciano il piede con quel rispetto con cui in

¹⁶⁶ *La consegna della medaglia d’oro ai reggimenti 11° bersaglieri e 84° fanteria*, in «Il Corriere delle Maestre», 24 marzo 1912, p. 172.

¹⁶⁷ *Nell’oasi di Tripoli*, in «Il Corriere delle Maestre», 14 aprile 1912, p. 191.

¹⁶⁸ *Sacra bandiera*, in «Il Corriere delle Maestre», 31 marzo-7 aprile 1912, p. 179.

¹⁶⁹ *Croce Rossa*, in «Il Corriere delle Maestre», 31 marzo-7 aprile 1912, p. 183.

Europa molti baciano la mano alle donne. Nessuna legge, nessuna costumanza le protegge nei loro diritti (...) Un padre, infatti, a cui la figlia ricorse perché il suo caro marito le aveva dato uno schiaffo, gliene diede un altro sull'altra guancia, accompagnando il complimento con queste parole: "Ritorna a casa tua; dirai a tuo marito che se egli ha dato uno schiaffo a mia figlia, io ho dato uno schiaffo a sua moglie, così siamo pari!"¹⁷⁰.

In un altro brano dedicato alle donne ottomane la rivista milanese ricorreva ai toni tipici della fascinazione orientalistica ottocentesca per compiere una brutale indagine psicologica sulle donne ed il loro ruolo nella società islamica, con un giudizio di valore assolutamente dispregiativo e stigmatizzante per gli usi ottomani:

«Quando noi pensiamo a quel mondo orientale, che ci appare irradiato di luce, meraviglioso per fascino di bellezza, ne immaginiamo le donne garrule e gaie come i variopinti uccelli che riempiono di canti i boschi profumati da una strana flora. Invece generalmente la donna orientale è di natura triste, nei grandi occhioni neri vi si leggono nostalgie che forse non hanno confini definiti, ma che certamente trovano la loro ragione di vita rinchiusa, vegetativa che esse conducono (...) Nelle classi povere la donna nasce una nullità e cresce tra gli stenti e le fatiche di una vita bestiale: il suo cervello non esiste. La donna ricca è lasciata in una povertà di mente rudimentale, non ha altra mira che la sua vanità ed i suoi veli, e quello che coltivano lo spirito e studiano nella solitudine, soggiacciono spesso a malattie gravi di languore, minate dallo squilibrio doloroso tra la vita quotidiana e l'aspirazione della mente. La donna turca non ha personalità, non ha valore nell'economia sociale, non ha neppure valore numerico (...) Oh, come si spiega la infinita tristezza che si legge nei grandi occhi bruni! Venga, venga presto il giorno in cui la donna turca rappresenterà... qualche cosa, ed avrà da compiere la nobile missione che è stata confidata alla donna: l'iniziare i propri figliuoli alla vita operosa, intelligente ed onesta»¹⁷¹.

In netta contrapposizione alla condizione delle donne islamiche, la rivista nello stesso articolo della rubrica proponeva un confronto per far risaltare ancor di più gli aspetti negativi ed il giudizio fortemente critico sulla società e la cultura islamica. Il termine di paragone per il *Corriere* diventò Elena d'Aosta, infermiera volontaria in Libia, ed è interessante notare lo stile descrittivo totalmente opposto a quello riservato alle donne islamiche:

«L'opera veramente illuminata e pietosa che prestano le infermiere volontarie della Croce Rossa, ai soldati feriti, ha destato in ogni cuore italiano sincera ammirazione. Alla testa di queste creature che compiono un dovere di bontà, di scienza e di infinita poesia sta la duchessa Elena d'Aosta, che si è iscritta semplicemente come l'infermiera della Croce Rossa Aosta (d') Elena, a bordo della nave ospedale *Menfi*. Essa ha rinunciato a tutti i titoli, meritandosi quello di dolce fata buona e benedetta che le ha decretato il popolo italiano (...) Elena d'Aosta sa consolare, alleviare i dolori, curare con la dolcezza della parola e la leggerezza della mano,

¹⁷⁰ *Ore Serene- La donna araba*, in «Il Corriere delle Maestre», 22 ottobre 1911, p. 9.

¹⁷¹ *Ore serene - Le donne turche*, in «Il Corriere delle Maestre», 28 gennaio 1912, p. 60.

le piaghe morali e fisiche! Salve, o bionda gentildonna, che le donne d'Italia ancor una volta esultano e benedicono!»¹⁷².

Fu però nei componimenti poetici che le redattrici di *Ore Serene* concentrarono i loro maggiori sforzi retorici, accompagnando alla visione orientalistica ed esotica delle terre africane una narrazione degli eventi bellici da una visione femminile. In queste pagine le lettrici potevano riscontrare i toni retorici più alti e lirici che la rivista milanese decise di dedicare all'impresa africana, scostandosi dalla "tradizionale" difesa del ruolo della scuola per una narrazione che traboccava patriottismo ed una esaltazione delle gesta militari italiane, con un racconto attualizzante del passato mitico e mitizzato di Roma imperiale, delle repubbliche marinare e del Risorgimento tale da legittimare l'impresa bellica in Libia come un ritorno in terre che erano già appartenute agli "italiani" dei secoli e millenni passati. Se *Ore Serene* non interpretò la missione militare come uno dei tanti scontri che nei secoli avevano opposto cristianesimo e islam, come abbiamo visto non mancò invece l'impostazione colonialista ed imperialista della missione civilizzatrice dell'Italia, legandola anche in questo caso a ciò che Roma aveva fatto nell'antichità, diffondendo la cultura latina in tutto il Mediterraneo ed in tutti i territori dell'impero. Esempi di grande disciplina, orgoglio patriottico e senso del dovere, i soldati divennero lo strumento ideale per presentare ancora una volta la guerra di Libia come l'ideale conclusione di una storia ininterrotta e lunga secoli, che partiva dall'epopea imperiale romana ed arrivava ai fasti del Risorgimento, le «sacre glorie / il fato di Novara / Mentana e dove caddero/ gli eroi di Montanara». Il conflitto in Libia segnava per il paese l'ora del destino, la grande possibilità di riscatto da decenni di scarsa considerazione a livello internazionale, un'ultima grande prova di maturità per dimostrare al mondo che l'Italia che aveva festeggiato il mezzo secolo di vita era diventata una potenza con sogni di dominio e grandezza:

«Figli d'Italia, avanti! / e al fuciliere intrepido / al bersagliere latino / risponde l'infalibile / del mar garibaldino / Figli di Re Vittorio / figli del gran Nizzardo /avanti con la fiaccola / del tricolor stendardo / Voi rinverdate i lauri / de la nostra riscossa / rinnovate le glorie / de la Camicia Rossa»¹⁷³.

I militari erano per l'Italia «eroi primieri / che attratti da malia, come poeti / da un sogno di beltà, fra i minareti / e l'oasi e pei sentieri / ove dorme / del secolo romano/ l'anima grande informe»; con il loro arrivo in Libia essi compievano una missione civilizzatrice, in «un regno depredato dai barbari» che accoglieva il tricolore come «un acceso simbolo d'amore». In una esaltazione del gesto militare che poteva portare sino all'estremo sacrificio del martirio per la nazione¹⁷⁴, con una impressionante retorica che richiamava i toni deamicisiani persino il sangue dei caduti «ai primi tepori / tenui,

¹⁷² *Ore serene – La Croce Rossa e le sue dame*, in «Il Corriere delle Maestre», 28 gennaio 1912, p. 60.

¹⁷³ *Ore Serene – Italia!*, in «Il Corriere delle Maestre», 24 dicembre 1911, p. 44.

¹⁷⁴ *Ore Serene – Il figlio*, in «Il Corriere delle Maestre», 18 febbraio 1912, p. 67.

primaverili / daranno vita a rigogliosi fiori / che, conversi in gratissimi profumi/ dal zefiro sospinti nel salire / sotto il bacio del sole / andranno nell'azzurro, ove hanno stanza / i canti dei poeti / la fede, la speranza». La guerra di Libia non rappresentava quindi solo un dovere civilizzatore ed un atto rigeneratore per i destini dell'Italia del cinquantenario ed un atto di dovuta riconoscenza per il passato glorioso di Roma imperiale e del Risorgimento, perché i suoi caduti avrebbero donato un nuovo futuro, una nuova linfa vitale pure alle terre africane, desiderose di una nuova epoca di pace, civiltà e progresso sotto la guida dell'Italia¹⁷⁵. Quando nell'autunno del 1912 furono firmati i trattati di pace tra Italia ed Impero ottomano, Fabiani decise di concludere così l'impegno della rivista milanese sui temi del conflitto libico, per tornare alle vecchie battaglie politiche in nome del mondo magistrale:

«Durante la guerra quasi nessun insegnante italiano si è sottratto al primo dovere d'un cittadino: quello di posporre gli interessi di classe, le aspirazioni personali e scolastiche agli interessi ed alle aspirazioni politiche della gran Patria (...) Ma se durante la guerra il patriottismo del corpo insegnante elementare e popolare italiano ha posposto gli interessi di classe e della scuola a quelli politici della Patria (...) le conseguenze economiche della guerra non si ripercuotano in nessun modo sulla scuola a danno delle conquiste recenti e a pregiudizio delle prossime (...) Ora che la guerra cruenta è finita, non si interrompa, né si allenti, la guerra per l'istruzione popolare»¹⁷⁶.

Il *Corriere delle Maestre* per la sua natura politica e battagliera, per la sua diffusione nazionale e per la vastità delle tematiche trattate fu sicuramente la più importante rivista del mondo scolastico dedicata in particolar modo alle maestre, ma non fu l'unica¹⁷⁷. Anzi, i periodici che andremo ad analizzare in queste pagine non solo si rivolgevano ad una particolare categoria di insegnanti, ovvero quelle di asilo e dei giardini per l'infanzia, ma ci permetteranno di osservare quanto il racconto del conflitto in Libia e le conseguenti pedagogie di guerra fossero presenti anche nelle aule dei più piccoli studenti italiani, dimostrando quindi una pervasività del discorso bellico molto più estesa di quanto si potesse immaginare. Quello degli asili e dei giardini per l'infanzia era all'inizio del Novecento un settore del sistema scolastico italiano ancora in una fase embrionale, in buona parte affidata a filantropi privati, colpiti dalle difficili condizioni di vita dei bambini delle classi popolari, alla gestione degli ordini religiosi, con una lunga tradizione nell'educazione morale e religiosa dei bambini più piccoli col catechismo negli oratori, oppure a degli avanguardistici asili aziendali, assimilabili più a delle stanze negli opifici o nelle fabbriche dove le madri lavoratrici potevano lasciare i proprio figli sotto sorveglianza più per esigenza di sicurezza che per un concreto intento educativo. Negli asili infantili l'insegnamento si rivelò essere esclusivamente femminile, poiché nelle

¹⁷⁵ *Ore Serene – Ai soldati italiani*, in «Il Corriere delle Maestre», 18 febbraio 1912, p. 67.

¹⁷⁶ Guido Fabiani, *A pace conclusa*, ne «Il Corriere delle Maestre», 20 ottobre 1912, p. 18.

¹⁷⁷ R. S. Di Pol, *La stampa per le maestre*, in Giorgio Chiosso (a cura di), *Scuole e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993, p. 191-221.

scuole normali non esistevano i corsi preparatori per gli allievi, ritenuti poco adatti all'educazione della prima infanzia. Queste normative non fecero altro che confermare il modello culturale che associava alla figura materna quella della maestra "nutrice", con la convinzione quindi le insegnanti fossero più adatte alla cura, la gestione e l'educazione dei più piccoli per la loro natura femminile. Nonostante questa condizione istituzionale incerta e non del tutto definita, e che anzi vedeva gli asili dipendenti non dal Ministero della Pubblica Istruzione ma da quello degli Interni proprio per la natura assistenzialistica che avevano avuto fino ad allora, al passaggio tra Otto e Novecento si assistette ad una certa vivacità nel mondo dell'educazione infantile, sia sul livello professionale, con le prime richieste di riconoscimento ufficiale del proprio ruolo educativo, culturale e sociale, che su quello pedagogico e didattico¹⁷⁸.

È in questo clima effervescente che a Torino nel 1889 fu fondata l'*Educazione dei bambini* da Adolfo Pick, uno dei più importanti pedagogisti italiani del tempo. Di origini boemi, nel 1848 aveva partecipato all'insurrezione di Kossuth a Budapest, per poi essere catturato ed obbligato a vestire la divisa asburgica sul fronte italiano della prima guerra d'indipendenza. Finita la guerra, si stabilì a Venezia ed iniziò la propria vita professionale nel mondo dell'educazione dei bambini, viaggiando spesso in Germania per aggiornarsi sui metodi didattici e pedagogici più innovativi. Pick fu per lungo tempo il principale sostenitore in Italia del froebelismo, concentrando i propri sforzi nella diffusione di questa scuola pedagogica con la pubblicazione di numerosi libri e pamphlet e l'organizzazione di lezioni e conferenze su questo tema¹⁷⁹. Il froebelismo aveva come proprio principio cardine l'idea del gioco per sviluppare in piena armonia le facoltà morali, fisiche e mentali del bambino, privilegiando quindi per gli asili infantili canti, giochi di ruolo, disegni e ginnastica al posto degli esercizi di apprendimento alla lettura e scrittura tipici di un'idea tradizionale di educazione, insegnamenti quest'ultimi che dovevano restare centrali nelle scuole elementari¹⁸⁰. Nata quindi con l'intento di consolidare e difendere la pedagogia froebeliana in Italia, l'*Educazione dei bambini* diventò in poco tempo il periodico guida per il settore dell'educazione infantile. Pubblicata dalla casa editrice Paravia,

¹⁷⁸ Per una storia degli asili, Enzo Catarsi, Giovanni Genovesi, *L'infanzia a scuola: l'educazione infantile in Italia dalle sale di custodia alla materna statale*, Bergamo, Juvenilia, 1985; Idem, Aldo Fortunati, *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi all'infanzia*, Roma, Carocci, 2019, pp. 15-30; Gaetano Bonetta, *La scuola dell'infanzia*, in Giacomo Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 10-53; Nicola Barbieri, *Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia in Italia. Lineamenti storici, fondamenti pedagogici, modalità operative*, Cleup, Padova, 2015, p. 9-17; Idem, *Asili nido e scuole dell'infanzia nella storia italiana*, in Fulvio De Giorgi, Angelo Gaudio, Fabio Pruneri (a cura di), *Manuale di storia della scuola italiana*, Brescia, Morcelliana, 2019, p. 69-79.

¹⁷⁹ Per una biografia più completa di Pick, rimando alla voce biografica curata da Claudio Desinan in Giorgio Chiosso, Roberto Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, vol.2, 2014.

¹⁸⁰ R.S. Di Pol, *Froebel ed il froebelismo in Italia*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1999, n.6, p. 179-219; Mirella Chiaranda, *Froebel ed il froebelismo in alcune riviste per l'infanzia*, in G.Chiosso (a cura di), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993, p. 165-191.

la rivista si caratterizzò per una vivacità che puntava molto alla pratica educativa più che alla teoria, con una presentazione di una grande quantità di attività didattiche e la pubblicazione di disegni, stampe, poesie, spartiti e proposte di giochi individuali e di gruppo, con una particolare cura per la ginnastica e l'igiene. Quando la direzione passò ad Eugenio Paolo Paolini, responsabile dei giardini per l'infanzia di Roma e fervente sostenitore del froebelismo, *l'Educazione dei bambini* si fece promotrice dei diritti dell'infanzia e richiese a gran voce nuove normative per limitare il lavoro minorile. Non solo, nel primo decennio del nuovo secolo criticò con eccezionale severità la progressiva affermazione del metodo Montessori, tentando di minarne le basi teoriche e scientifiche e continuando a difendere il froebelismo, attaccato dai pedagogisti più tradizionali come una possibile fonte di corruzione delle menti infantili perché di origine "straniera", tedesca. Nel 1901 la rivista guardò con favore alla nascita dell'Unione Magistrale Nazionale, schierandosi per l'unità del mondo dell'educazione e per la presenza in questa associazione anche delle maestre d'asilo, fino ad allora ai margini dell'interesse del mondo scolastico e magistrale. Quando nel 1905 nacque *l'Unione nazionale delle educatrici d'infanzia*, la rivista si adoperò per rendere possibile un accordo il più stretto possibile tra i due sodalizi, con la convinzione di Paolini che solo seguendo una politica unitaria anche l'educazione infantile sarebbe diventata oggetto d'interesse per la politica nazionale¹⁸¹.

Quindi è quanto meno interessante che in una rivista come *l'Educazione dei bambini*, specificatamente dedicata alle maestre d'asilo e quindi ricca di articoli pedagogici e proposte di esercizi, giochi e disegni per l'educazione degli allievi più piccoli, per i quali quindi la guerra di Libia e le tematiche del conflitto sembravano ancora essere un territorio lontano e da non affrontare per le loro giovanissime menti ancora in fase di sviluppo embrionale, si trovassero invece piccoli pezzi di retorica, delle poesie e dei canti che le maestre avrebbero dovuto leggere in classe, proposte di gioco che richiamavano le gesta belliche dei soldati italiani in Libia. Pur senza la cadenza quasi settimanale degli altri periodici per gli insegnanti, questi articoli dimostrano quanto il discorso bellico e nazionalistico fosse ormai presente in tutto il sistema scolastico italiano, con una pervasività che non risparmiava nemmeno i giardini dell'infanzia, ed una definitiva trasformazione ontologica della scuola e della sua missione educativa. Nel secondo Ottocento la scuola ed il sistema educativo avevano infatti cercato soprattutto di unificare il paese con una grande lotta all'analfabetismo endemico, basando quindi il proprio operato magistrale sull'insegnamento della lettura, della scrittura, del fare di conto e, come abbiamo visto anche per le allieve maestre, una preparazione alla gestione domestica e familiare soprattutto per le studentesse che non solo rivelava le strutture culturali tradizionali della società italiana difficili da modificare, ma pure un chiaro intento di una educazione

¹⁸¹ Giorgio Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia*, cit., p. 273-75.

che fosse, potremmo dire, molto concreta, pragmatica, legata alla realtà quotidiana. Non erano certo mancati sin dall'inizio i richiami agli insegnamenti morali e civici, ma le carenze organizzative nel creare una nuova classe magistrale nazionale, la natura prevalentemente agricola della società italiana che non permetteva di creare una struttura scolastica agile e dinamicamente collegata ai centri urbani, le difficoltà economiche strutturali nel creare un sistema scolastico che arrivasse in ogni angolo recondito del paese sostenuto in larghissima parte dalle spese e gli investimenti delle singole casse comunali, avevano limitato il ruolo ed il potenziale formativo della scuola nelle giovani generazioni, che spesso dovevano abbandonare presto i propri studi per impegnarsi nel lavoro e nel sostegno delle proprie famiglie. Con gli inizi del Novecento e l'esplosione del discorso nazionalista in tutta l'Europa, la scuola era diventata imprescindibile nella formazione dei nuovi italiani, aggiungendo ai tradizionali compiti educativi la fondamentale cura pedagogica della consacrazione ai valori legati al culto della nazione di centinaia di migliaia di bambini, destinati a sentirsi parte di un'unica comunità nazionale. L'infanzia perdeva in questa ottica la sua tradizionale dimensione di un'età completamente staccata dalla vita adulta, pura, gioiosa, priva delle connessioni con i problemi e le realtà della vita quotidiana. I bambini, come i loro fratelli ed i loro genitori, facevano parte della comunità nazionale, per cui ne dovevano condividere i diritti ed i doveri, gli oneri e gli onori¹⁸². Anzi, le giovani generazioni rappresentavano il futuro del paese, per cui l'opera pedagogica di costruzione di una identità nazionale doveva partire con forza e convinzione da subito, sin dalla scuola d'infanzia. La guerra di Libia, mettendo in relazione i bambini con gli adulti (i militari) e la realtà violenta e luttuosa, ma allo stesso tempo patriottica e comunitaria del conflitto, rappresentò una straordinaria accelerazione di questo processo, che avrebbe raggiunto il proprio apice qualche anno dopo con la Prima guerra mondiale. Come sostiene Gibelli:

«Al centro dell'attenzione non c'è dunque una circoscritta fascia di età ma piuttosto un percorso evolutivo, una specie di progressione continua dalla prima infanzia all'età di imbracciare le armi, durante la quale le nuove leve vengono interpellate, mobilitate, inquadrare, conquistate, utilizzate e così accompagnate a saldarsi, potente collante e leva moltiplicatrice delle energie, nella nazione. Di più: nell'ottica del discorso nazionalistico il "bambino" non è solo una parte ma prototipo del popolo, nel senso che il popolo viene considerato e di conseguenza trattato come un minore da educare, conquistare, sedurre, se occorre ingannare, per trasformarlo da punto di debolezza a punta di forza nelle nazioni in competizione ed in conflitto. Le pratiche politiche e culturali di conquista dell'infanzia e dell'adolescenza possono essere considerate per molti aspetti

¹⁸² Giuseppe Ricuperati, *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, Brescia, La Scuola, 2015, p. 13-63; Idem, *L'insegnamento della storia nella scuola italiana tra appartenenza ed identità*, in Vittoria Fiorelli (a cura di), *La nazione tra i banchi*, cit., p. 145-171.

come un modello di manipolazione delle masse. E la nazionalizzazione dell'infanzia come un fattore decisivo della nazionalizzazione delle masse»¹⁸³

Nelle pagine della *Educazione dei bambini* le maestre poterono quindi trovare un buon numero dei brevi componimenti da leggere in classe per l'ora di educazione morale, delle poesie e dei canti da far recitare ai piccoli allievi, dei giochi di ruolo. Centrale in questi contributi fu ancora una volta il valore dei militari al fronte, con «i nostri bei soldati, i nostri baldi ufficiali» che dovevano fungere da modello morale e civico per i giovani scolari degli asili, poiché «essi se ne sono andati nella terra infida a pugnar da forti, a vincere o morire da eroi»¹⁸⁴. Essi erano i destinatari di una preghiera che gli studenti avrebbero dovuto cantare in classe e che chiedeva a «Dio grande e possente / Deh! Fa che finita / sia presto la guerra / che dura cruenta / ne l'infida terra». All'esaltazione delle gesta belliche si univa così la speranza di un veloce e vittorioso ritorno a casa ed alla pace:

«Deh! Fa che vittoria / arrida agli eroi / Col serto di gloria / ritornali a noi / Ritorna a l'Italia / i baldi suoi figli / che impavidi affrontano / fuoco e perigli / Ai prodi caduti / ghirlande d'allor / E il ciel Tu lor dona / pietoso Signor / Fa grande e temuto / il nome Italiano / Deh! Fiacca o Possente / l'ardire musulmano»¹⁸⁵

Le maestre potevano poi trovare dei brani da leggere che proponevano episodi edificanti e dall'alto valore morale della guerra di Libia, come quello in cui veniva raccontato non senza toni patetici e chiaramente enunciativi della missione morale oltre che civilizzatrice dei soldati italiani il salvataggio di una bambina libica da parte di un bersagliere, «più pietoso del San Martino della pia leggenda»¹⁸⁶. Oppure un'allegoria del passaggio di consegne tra il 1911 ed il 1912, con un'immagine narrativa che ricorda le pagine dickensiane di *A Christmas Carol*. Il 1911, rappresentato come un anziano dalla barba lunga e bianca, affaticato da una pesante cappa, trovava finalmente riposo, ma

«Quanti lavori, quanti pene, quanti dolori nei 365 giorni vissuti! In questi ultimi poi che peso enorme aveva gravato sulle sue spalle! Tanto più pesante perché quel gravoso peso egli non aveva supposto dover portare...

LA GUERRA»

¹⁸³ Antonio Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005, p. 3-4.

¹⁸⁴ *La partenza dei nostri soldati*, in «L'Educazione dei bambini», 16 novembre 1911, p. 59.

¹⁸⁵ Felice Fasoli, *Pei nostri soldati in guerra*, in «L'Educazione dei bambini», 16 novembre 1911, p. 59.

¹⁸⁶ *Fatma e il Bersagliere*, in «L'Educazione dei bambini», 16 novembre 1911, p. 64: «Il bersagliere raccolse la piccola araba dell'apparente età di quattro anni, la condusse fuori dal campo della battaglia, la confortò e la coprì in atto materno con una parte della propria camicia nuova fiammante donatagli dalla mamma. Il giovane, più pietoso del San Martino della pia leggenda, volle tenere seco la bambina, che diventò la "figlia del reggimento" e divideva con lei il suo vitto, e nelle fredde notti l'avvolgeva nella sua coperta al suo posto sulla trincea presso gli altri bersaglieri. La bambina, dalla quale gli interpreti hanno appreso che si chiama Fatma si era affezionata ai suoi nuovi padri. Ma il nostro regolamento militare non ammette figliole adottive fra le file, specie a un posto di battaglia, e questa mattina un ordine superiore ordinava al bersagliere di consegnare Fatma ai carabinieri in causa appunto della impossibilità di tenere più oltre la fanciulla esposta al pericolo del fuoco. Il bersagliere, presa in collo, la portò in città e la consegnò non senza rincrescimento ai carabinieri. Fatma si era avvinghiata al collo del suo salvatore e non voleva abbandonarlo. E piangeva disperatamente (...) S. A. la Duchessa Elena di Aosta, ha voluto occuparsi personalmente della bambina».

Ma ecco che arrivava il nuovo anno, un giovane con gli occhi azzurri, dai capelli biondi coronati dall'alloro e dagli occhi azzurri e con in mano una fiaccola:

«Il vecchio anno fissò i suoi occhi stanchi e tutto si scosse, gli occhi ebbero un lampo di vita giovanile, il core un gran palpito, il labbro un sorriso... Nel cielo le stelle d'oro formavano tre parole: Italia, Vittoria, Gloria... Sorrise il morente, e strettosì al giovinetto anno, spirò nella visione bella, nell'aria bruna squillarono dodici tocchi. L'anno vecchio riposa, l'anno nuovo comincia la sua lotta»¹⁸⁷.

La rivista non mancò poi di mostrare il proprio patriottismo e la partecipazione emotiva al conflitto sia delle maestre che dei giovani allievi, con letture a tema patriottico, rievocazioni degli episodi centrali della storia del risorgimento¹⁸⁸ e lezioni interamente dedicate agli eventi in corso nelle terre africane¹⁸⁹. I giochi di gruppo svolti in classe o nei giardini assunsero toni bellici, con una efficace dimostrazione di quanto la guerra fosse entrata nella quotidianità dei bambini, anche nei momenti ludici:

«Sin dal primo giorno del nuovo anno scolastico notai come l'aura di patriottismo che spira in questo momento attraverso l'Italia intera penetri pure in questo piccolo mondo di bimbi. Si parla di frequente di battaglie, di trincee, di turchi, di arabi; si grida con entusiasmo; Viva l'Italia! Sono italiano! Questa mattina Aldo, figlio di un ufficiale di marina che ora si trova a Tripoli, durante il gioco del passerino, al punto in cui il passerino cade perché colpito dal piombo del cacciatore, ha esclamato: "No, non voglio essere il passerino, io! Non voglio cadere, sono italiano!" (...) Un anno fa sarebbe mai stato possibile trovare simili idee nella mente di un bimbo di tre anni? Ciò dimostra come il bambino viva con noi il momento storico, senta lo spirito del tempo, partecipi ai sentimenti che ci commuovono»¹⁹⁰.

Un'insegnante in una sua lettera raccontò di avere avviato nella sua classe l'usanza mattutina del saluto alla bandiera e che, di fronte ad un'accoglienza entusiastica da parte dei propri allievi per la nuova ritualità quotidiana, con molti dei piccoli studenti che avevano promesso di diventare soldati e servire la patria una volta adulti, sentiva di aver compiuto la propria missione patriottica:

«Momenti questi sublimi per l'educazione del cuore! I nostri fanciulli, fatti uomini, portati dalle vicende della vita in lidi lontani, quando gli sarà loro concesso di vedere sventolare la bandiera nazionale la loro anima vibrerà di amore e di fede per l'Italia, istintivamente voleranno col pensiero al luogo nativo (...) Nessuno di noi educatori ignora che il compito che ci assegna la civiltà è uno fra i più ardui e grandi. Abbiamo il dovere di non lasciarci sfuggire il minimo mezzo per educare gli animi a maschie e forti virtù, che furono patrimonio glorioso dei nostri Padri, i quali per esse riconquistarono la libertà e composero l'unità della Patria. Abbiamo

¹⁸⁷ *Anno vecchio, anno nuovo*, in «L'Educazione dei bambini», 1° gennaio 1912, p. 108.

¹⁸⁸ *Dal mio taccuino - L'amore della patria*, in «L'Educazione dei bambini», 16 marzo 1912, p. 181.

¹⁸⁹ *Episodi della guerra tripolina*, in «L'Educazione dei bambini», 15 novembre 1911, p. 55.

¹⁹⁰ *Il sentimento nazionale nei bambini*, in «L'Educazione dei bambini», 16 marzo 1912, p. 180.

bisogno di quelle sante battaglie dell'intelligenza che non lasciano sul campo morti da seppellire o feriti da curare, ma dove il vinto risorge da morte e risana dalle sue infermità. All'opera, colleghi d'Italia!»¹⁹¹.

Il legame emotivo che univa maestre, allievi e soldati al fronte venne ribadito in occasione delle festività natalizie e pasquali, il momento in cui con i soldati ancora in Libia la separazione delle famiglie dai propri cari diventava più palpabile. Nella serie di proposte di letterine di auguri da scrivere per Natale, la rivista salutò così le sue lettrici, chiarendo ancora una volta una posizione nettamente schierata a favore del conflitto, interpretato come una missione di civiltà e di liberazione di popoli oppressi dalla barbarie:

«È a sperare che il novello anno voglia esserci apportatore di pace e di benessere morale e materiale e che col suo sorgere cessino gli orrori di una guerra che, per quanto santa, nobile e generosa, giacché ha per fine distruggere la barbarie e di sollevare dall'abiezione e dall'ignoranza un popolo schiavo di un altro popolo non meno barbaro ed incivile, pure ha gettato il dolore e la disperazione fra tante spose e madri, che hanno perduto i cari congiunti nella lontana Africa. Che il sangue sparso da tanti generosi eroi sia fecondo di bene e faccia sorgere un'era novella»¹⁹².

L'Educazione dei bambini mantenne quindi per la durata del conflitto un'impostazione nettamente favorevole al conflitto, con toni patriottici che spesso legittimavano posizioni imperialiste ed una continua celebrazione delle gesta dei soldati, dei modelli di probità e morale per i giovani allievi degli asili e dei giardini d'infanzia italiani. Così concludeva la rivista in uno dei suoi ultimi articoli dedicati al conflitto coloniale in Libia:

«Dalla strada sale il suono d'un'allegria fanfara militare. I bambini si scuotono. "I soldati!" e son tutti lì con le orecchie tese e gli occhi brillanti. Come andreste fuori volentieri eh? Lo so che correreste allegramente dietro ai soldati al suono della loro banda. Vi ho visto tante volte indugiarsi per la strada fermi a contemplare la bella fila dei soldati che passava al passo di marcia! Siete contenti quando li vedete? Oh sì! Tutti rispondete di sì con entusiasmo. Perché quando vedete i soldati siete davvero tanto allegri? Perché pensate che un giorno sarete anche voi soldati e potrete indossare l'uniforme così bella e luccicante, maneggiare la spada, tirare col fucile (...) Ora molti di essi non sono laggiù in Libia? Sempre in pericolo? Ed in questi giorni loro sono laggiù, soli,

¹⁹¹ Angelina Sisinni, *Dal mio taccuino - Il saluto della bandiera nazionale*, in «L'Educazione dei bambini», 22 novembre 1911, p. 57.

¹⁹² *Letterine d'augurio per il Santo Natale*, in «L'Educazione dei bambini», 30 dicembre 1911, p. 97; *La Pasqua del soldato*, in «L'Educazione dei bambini», 15 aprile 1912, p. 216: «Egli è lontano dal suo paese nativo, in una terra straniera, inospitale, quasi deserta. Col suo fucile in spalla, sotto la sferza del sole africano, egli è al suo posto, vigilante sentinella, sopra l'altura, scrutando con l'occhio nel lontano orizzonte. Egli pensa certamente alla sua patria diletta, e vede come sogno il bel cielo della patria, il suo paesello, la chiesetta in festa. Ed il suo pensiero vola alla povera casetta dove è nato, dove una vecchia madre sospira il ritorno dell'adorato figliuolo, dove non ride sui volti l'allegrezza del giorno di Pasqua (...) Ed il povero soldato, nel silenzio delle sabbie africane, manda a quei poveri vecchi attraverso le dune, attraverso i mari, il suo saluto, e sospira il giorno di rivederli sorridenti e felici; sospira il giorno in cui potrà ritornare in patria coperto di gloria. Salve a te, o degno figlio di questa grande Italia, a te che col sacrificio della tua vita sai rendere più degna e più superba questa nostra comune patria».

lontani! Sono passati, non si sente più la fanfara, su, svelti, uscite dal basso e mettetevi in fila, faremo i soldati, la signorina suonerà la marcia di Tripoli e noi sfileremo davanti il pianoforte»¹⁹³.

Questa impostazione patriottica e favorevole al conflitto fu osservata anche da un altro periodico magistrale, *La voce delle maestre d'asilo*, l'organo ufficiale della *Unione nazionale delle educatrici d'infanzia*. Nata nel 1904 ad Ancona, la rivista nel 1905 si trasferì nella più importante Milano, dove la redazione fu allargata al vivace mondo magistrale meneghino. Animata dalla passione civile ed educativa di Giacomo Merendi, un insegnante impegnato nell'associazionismo e nel giornalismo educativo che avrebbe diretto la rivista fino al termine delle pubblicazioni nel 1943¹⁹⁴, questo periodico si caratterizzò sin dai primi anni per la sua duplice natura di foglio politico e professionale molto battagliero, con ripetute campagne giornalistiche sul miglioramento delle condizioni salariali e professionali delle maestre d'asilo, e di rivista pedagogica, con numerose proposte didattiche e dibattiti sui temi dell'educazione infantile. Proprio nell'aprile 1911 aveva promosso un convegno nazionale dal titolo "Per un metodo italiano negli asili d'infanzia" che rappresentò uno dei primi e più significativi tentativi di discussione teorica e pratica dei metodi d'insegnamento (froebeliano, montessoriano, agazziano) allora praticati negli asili e nelle scuole d'infanzia per cercare di trovare una sintesi ed un metodo uniforme in tutti gli asili d'Italia¹⁹⁵. Così commentava la rivista:

«Ma questi tre metodi sono davvero in tale antagonismo fra loro da combattersi in campo aperto, per venire alla sconfitta di due ed alla vittoria finale dell'altro? (...) Non c'è proprio nulla di comune fra loro? Le idee dell'uno escludono in modo assoluto le idee degli altri? Se questo è vero, perché tanto consenso nel pubblico da raccogliere tutti e tre attestazioni entusiastiche? (...) Ottenuta la conciliazione nella questione tecnica, stringeremo l'alleanza per vincere la battaglia d'ordine giuridico ed amministrativo, da cui l'esito del metodo molto dipende»¹⁹⁶.

Nelle pagine della *Voce delle maestre d'asilo* le tematiche della guerra di Libia furono associate ad una delle componenti più essenziali dell'educazione nelle scuole infantili, quella dei giochi di gruppo. Fondamentali per la crescita emotiva e relazionale dei bambini, per il loro sviluppo mentale, ginnico e di coordinazione, i giochi di gruppo a tema bellico diventarono un tratto quasi quotidiano degli asili e delle scuole italiane nel biennio 1911-12. Siamo di fronte ad una delle variegata forme che Mosse, facendo riferimento soprattutto alla Prima guerra mondiale, indicò come *banalizzazione della guerra*, ovvero quel processo culturale attraverso il quale il conflitto entrò nel

¹⁹³ *I soldati*, in «L'Educazione dei bambini», 26 ottobre 1912, p. 165.

¹⁹⁴ Per una biografia più completa di Merendi, rimando alla voce biografica curata da Luisa Lombardi in Giorgio Chiosso, Roberto Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, vol.2, 2014.

¹⁹⁵ Giorgio Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia*, cit., p. 740-42.

¹⁹⁶ *Froebel, Agazzi, Montessori*, in «La voce delle maestre d'asilo», 8 maggio 1911.

quotidiano con un suo ridimensionamento, una riduzione a qualcosa di familiare, ovvio, perfino giocoso e divertente, per neutralizzarne gli aspetti tragici e funesti, un aspetto della vita giornaliera che al senso puramente decorativo univa una funzione di promemoria. Bandiere, quadretti, cartoline illustrate, vasetti, bicchieri, orridi soprammobili, tappezzerie, stampe, paccottiglia di ogni genere, statue, piattini e serviti da the al passaggio tra Otto e Novecento si erano riempiti di soldati, famosi generali, scorci africani ed orientali, ritratti delle famiglie reali. Si era in realtà davanti ad un grande fenomeno comune a tutte le nazioni europee: una progressiva militarizzazione della società e della cultura. La diffusione dei nazionalismi, che dal fiero patriottismo arrivavano al più feroce sciovinismo, le crescenti rivalità commerciali e coloniali, la nascita della coscrizione obbligatoria e dell'esercito interpretato come un giusto dovere nei confronti della patria, una sacralizzazione laica degli istituti nazionali, il richiamo alla religione ed al martirio della tradizione romantica trasposto al sacrificio per la propria nazione, un sentimento nichilista in filosofia e nelle arti, tutti questi furono fenomeni che caratterizzarono la cultura e la società dell'Europa della *Belle Époque*, cosicché a fianco dell'esaltazione del progresso e dei risultati raggiunti dalla modernità si affiancava una parallela marcia verso l'abisso che la Prima guerra mondiale avrebbe rappresentato. Il processo di banalizzazione permetteva che la natura della guerra venisse trascesa, non attraverso il canale pubblico ed ufficiale della ritualità collettiva, come per esempio le commemorazioni, le parate dei soldati o l'innalzamento dei monumenti, ma attraverso la sua mondanizzazione, il suo ingresso nel privato delle case e nella quotidianità delle singole vite, un percorso che anzi toglieva alla eccezionalità della guerra la sua natura straordinaria, rendendola quasi una cosa che poteva essere controllata, diretta, plasmata, anziché esserne travolta. Questa presenza ipertrofica del militarismo, del racconto militare ed imperiale, arrivò ovviamente ad influenzare anche l'infanzia e la prima gioventù, con giochi da tavola a tema, soldatini di stagno (con i fabbricanti che nei loro cataloghi presentavano le uniformi dei maggiori eserciti del mondo e della storia), cannoncini capaci di sparare piselli o granate di gomma, fucili di legno dipinto, piccole uniformi e divise. La parte probabilmente più ludica era però quella riservata ai giochi di gruppo, che in quanto tale radunavano numerosi bambini e bambine impegnati in giochi di ruolo in cui i partecipanti si dividevano i compiti e mettevano in scena una battaglia della storia o delle campagne africane dell'imperialismo ottocentesco, con le loro divise e le piccole armi in legno, mettendo così alla prova le proprie abilità fisiche, mentali e relazionali coi compagni di classe o di gioco¹⁹⁷. Di questa dimensione ludica ne ragionò la *Voce delle maestre d'asilo* in un suo articolo, osservandone la presa sempre più pervasiva nei giochi dei bambini:

¹⁹⁷ George L. Mosse, *Le guerre mondiali. Dalla tragedia al mito dei caduti*, cit., p. 139-159.

«Il natio delirar di battaglie che in noi serpeggia e prorompe cieco talvolta fino all'esaltazione o si cela nell'animo e dona ali alla nostra fantasia, si manifesta primamente nell'umile gioco del fanciullo, del bambino stesso, nel giuoco della guerra. Sono allora brillanti sogni di lucenti elmi, di corazze, di scintillanti sciabole, di fragorosi fucili, sono sventolii di bandiere che ondeggiavano davanti all'intrepida ed entusiasmata schiera che vuol conquistare, che vuol dominare sia pure su un tratto del cortile, su un angolo di giardino verde; ma vuole ad ogni modo affermare la sua forza, vuol spiegare il suo dominio almeno su un ipotetico fantastico regno (...) Sono allora urla di gioia, strilli di trionfo che finiscono non raramente in pianti dopo che il babbo e la mamma o l'inquilino, disturbati, siano intervenuti. Ad ogni modo il giuoco della guerra è il giuoco prediletto dei bambini non solo, ma anche di qualche bambina non meno vivace ed irrequieta dei suoi fratellini: ed è il gioco in cui l'anima del bambino tutta si rivela impetuosa o prepotente, imperiosa o sottomessa»¹⁹⁸

Il periodico poi si interrogava se questi giochi fossero o meno pedagogici, necessari per l'educazione e la formazione caratteriale dei bimbi, cercando quindi di rispondere ai dubbi che spesso venivano posti di fronte all'opportunità di presentare già agli asili, il primo ingresso dei bambini nel mondo dell'educazione e della collettività, la dura e cruenta realtà della guerra. E la *Voce delle maestre d'asilo* non solo dissipò ogni preoccupazione pedagogica su questa particolare attività ludica dei bambini, ma ne elogiò il portato educativo e di crescita psicologica:

«Perché d'altra parte vietare il giuoco della guerra? Perché soffocare una pendenza innata del bambino, una tendenza tanto forte e tanto spontanea? Giustamente le madri osserveranno che è necessario frenare o attenuare lo spirito troppo battagliero dei loro bambini; giustamente osserveranno che è necessario inculcare sentimenti umanitari di mitezza e di prudenza (...) L'orrore e l'angoscia della guerra, lo spaventoso quadro della gioventù che spasima mutilata, insanguinata o che giace annientata, il senso di terribile ansia di tanti cuori materni, l'attesa affannosa di chi ama e teme di veder a un tratto cancellata per sempre ogni traccia del sentimento suo e che è sua vita, tutto questo non entra nel giuoco della guerra perché il bambino non porta nel suo divertimento che due tendenze da soddisfare: lo sfoggio della forza con tutti i suoi simboli; il bisogno di dominio su qualche oggetto o qualche persona più debole. Le idee intere della morte e della sofferenza non entrano nel giuoco della guerra (...) Dicono è vero che i bambini nel giuoco parole ed espressioni più grandi di loro e terrificanti: ma la vista di un po' di sangue che esca da una graffiatura li riconduce tosto tranquilli, anzi avviliti, anzi stupiti, pronti a piangere, pronti a fuggire. Temiamo anziché il giuoco della guerra le solitarie manie di tortura di povere innocenti bestiole (...) Approfittiamo invece del giuoco per richiamare a tempo opportuno la mente dei bambini sulla parte veramente dolorosa della guerra, per far ammirare il vero coraggio per ispirare la vera pietà. E non impauriamoci troppo presto al lampo di una spada di latta all'ondeggiare di un elmo piumato con ritagli di carta, al salire improvviso di un grido guerresco: la vera violenza non si rivela spesso che assai più tardi, ma ha sorgenti assai più occulte, ha armi assai più silenziose, ha trionfi più sanguinosi»¹⁹⁹.

¹⁹⁸ *Il giuoco della guerra*, in «La voce delle maestre d'asilo», 23 dicembre 1911, p. 81.

¹⁹⁹ *Ivi*, p. 82.

La Voce delle maestre d'asilo in un suo numero speciale per il Natale 1911 propose una ricca varietà di proposte didattiche a tema guerresco. Non mancarono piccole pillole di patriottismo, come quella di una lezione di giardinaggio in cui i colori dei fiori venivano paragonati a quelli della bandiera italiana che in quel momento accompagnava i soldati al fronte, quel tricolore che

«difenderemo col nostro coraggio, con la nostra forza, col nostro valore. Ti planteremo sul suolo nemico, ti sventoleremo laggiù lontano, lontano, faremo ancora nostra una terra che ci fu tolta, porteremo nel nuovo suolo la civiltà e l'amore ai fratelli. E i nostri soldati combattono eroicamente sul campo di battaglia. A voi la vittoria, a voi il coraggio dell'eroe, a voi la benedizione e la lode di tutti gli italiani»²⁰⁰.

Fu però la natura collettiva del gioco e dei canti ad occupare la gran parte delle pagine di questo speciale fascicolo di educazione patriottica dedicata alla guerra di Libia. Le parole ed i testi dei canti per i giovani fanciulli dell'asilo esaltavano l'eroismo dei marinai e dei militari italiani, descritti come *guerrieri di mare e fieri bersaglieri* che portavano la luce del progresso nei luoghi stranieri e volevano diffondere le leggi della civiltà, pronti al valoroso assalto contro la «piccola bandiera di verde colore del profeta». Le ore di disegno e lavoro manuale venivano dedicate alla costruzione di bandierine di legno raffiguranti i vessilli dell'Italia, della Croce Rossa e dell'Impero ottomano, mentre lezioni di matematica basavano le loro operazioni sul numero delle foglie delle palme del deserto e sulle fila dei militari in combattimento. Particolarmente interessante è la descrizione riservata ai turchi e agli arabi, dipinti senza alcuna remora come individui barbari e vigliacchi:

«Siam turchi feroci! D'Italia i soldati / da questa regione vogliamo scacciar / Nascosti nell'ombra, noi arabi armati / sulle ampie lor schiere proviamo a sparar / Ed ora fuggiamo dai colpi italiani / dai nostri caduti scappiamo lontani»²⁰¹.

Allegato a questi canti si trovava il regolamento di un gioco di ruolo in cui i bambini della classe si sarebbero dovuti dividere per impersonare i soldati italiani, i marinai, i nemici turchi e recitare così una piccola scena bellica, “giocando alla guerra”. Senza lasciare nulla al caso o alla spontaneità, il testo indicava la posizione dei singoli gruppi, dei gesti che dovevano compiere, dei movimenti che dovevano effettuare, seguendo il tempo ed il testo delle canzoni, con quindi una prova attoriale non indifferente per i bimbi dell'asilo:

«Un gruppo di bambini, rappresentanti i marinai, entrando in azione si dispongono in alcuni frammenti di semicerchio. Mentre cantano la prima riga della prima strofa accennano colla mano ad un punto lontano, come indicando le navi da cui giunsero (...) Entra in azione un altro gruppo di bambini, che rappresentano i

²⁰⁰ *Conversando*, ivi, p. 83.

²⁰¹ Edvige Pusineri, *Giocchi e canti de "La Voce delle maestre d'asilo" – Coro dei turchi e degli arabi*, in «La voce delle maestre d'asilo», 24 dicembre 1911, p. 7.

bersaglieri; essi avranno per caratteristica un cappello piumato. Si dispongono in gruppetti a quattro a quattro, e camminano con passo cadenzato, cantando. Alle prime parole volgono indietro la testa, accennando con la mano il luogo di provenienza. La frase *O Tripoli bella* è cantata con grande entusiasmo (...) S'avvicinano quelli che rappresentano i turchi; essi per caratteristica possono portare in capo un turbante e sono muniti di armi. Mentre i turchi cantano le prime due righe della quarta strofa, si vedono dei bimbi fra alcuni cespugli, i quali sono vestiti con panneggiamenti bianchi, e rappresentano gli arabi (...) Si vedono parecchi bambini fra i turchi e pochi fra gli italiani a cadere; infine, gli arabi fuggono, con qualche turco, cantando le ultime due righe. Sopraggiungo intanto i bimbi che rappresentano i fanti muniti di specie di baionette; essi simulano l'assalto. Alle parole *la tetra bandiera* i bimbi strappano ad un *turco* la bandiera verde di Maometto (...) Il canto di vittoria è cantato da tutti, meno che dai bimbi rappresentanti i nemici. I bambini alle parole *Il mite lavoro* alzano le mani in atto di promessa; cantando *O Tripoli vaga dal mare rallegrata, italica terra tu sei proclamata* accennano davanti a sé, come indicando la città conquistata»²⁰².

La posizione favorevole all'educazione patriottica e guerresca nelle classi degli asili e dei giardini d'infanzia difesa dalla *Educazione dei bambini* e dalla *Voce delle maestre d'asilo* non appartenne però compattamente a tutte le maestre, perché una loro minoranza continuò per tutto il conflitto ad esporre la propria contrarietà ed i propri dubbi morali e pedagogici nei confronti di un'educazione che già nei giovanissimi veniva improntata alla violenza, all'orgoglio patriottico ed al culto del militarismo. *Mamma e bambino* era una rivista molto rispettata e letta dal mondo magistrale femminile che manifestava una particolare attenzione alle tematiche igieniche, psicologiche e socio-pedagogiche²⁰³. Pur glorificando le madri dei soldati italiani come delle novelle «Spartane, delle Romane, delle eroine del Risorgimento»²⁰⁴, sul tema della bontà o meno della violenza nell'educazione dei bambini prese una posizione molto netta ed evidente, confrontando con una chiara visione imperialista il mondo occidentale e quello arabo e ottomano, con il nesso esplicito tra educazione e civiltà:

«È proprio più che mai vero che il fanciullo, dalla maniera con la quale è educato, è il termometro più sicuro della civiltà o della barbarie di un popolo. Se il bambino – che dovrebbe con il latte materno succhiare l'educazione, cresce negletto, con il buio nell'anima e nell'intelletto, se la logica, il semplice buon senso sono soffocati dal fanatismo religioso, che impone l'odio verso quelli d'altra fede, e del tradimento fa legge, non può essere argomento di meraviglia alcuna che la nazione che così a rovescio educa i suoi figliuoli, versi in

²⁰² Maria De Neri, *La presa di Tripoli*, in «La voce delle maestre d'asilo», 23 dicembre 1911, p. 84.

²⁰³ Nata nel 1897 per raccogliere fondi per l'ospedale pediatrico di Milano e rivolto soprattutto ad un pubblico di maestre e giovani donne, *Mamma e bambino* vide la collaborazione di medici, educatori, maestre e pedagogisti e con il suo ampio spettro di argomenti si pose l'obiettivo di migliorare le capacità educative delle madri nella cura dei figli, della donna nel contesto familiare e delle insegnanti nelle scuole, specie a livello infantile. Il periodico si occupò di numerosi problemi connessi allo sviluppo psico-fisico dei bambini, trattando tematiche quali l'educazione scolastica, l'educazione fisica, la questione sessuale, il problema delle punizioni e di un corretto abbigliamento infantile. Cfr. Giorgio Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia*, cit., p. 424-25.

²⁰⁴ *Le madri italiane e la guerra*, in «Mamma e bambino», 1° luglio 1912, p. 98.

uno stato di civiltà primitiva e si abbandoni ad atti selvaggi (...) Tutta l'istruzione del bambino turco si limita al Corano. Vere e proprie scuole popolari non esistono. Stato e privati si direbbe, anzi devesi dire, non hanno ufficio, che di coltivare la mala pianta dell'ignoranza, dell'apatia, di deprimere la psiche del fanciullo. Con ciò si crede di educare laggiù il bimbo all'obbedienza passiva al quale s'impone la triade: Corano, Padre e Sultano (...) Né basta: ecco alcuni particolari che lumeggiano l'educazione infantile arabo-turca e che ben ci dimostrano come il bimbo di ieri dovesse fatalmente divenire il guerriero feroce di oggi che massakra i nostri prigionieri. Il bimbo è educato all'odio sconfinato contro chiunque non sia cresciuto nella sua fede religiosa. Rubare allo straniero è cosa lecita, tradire lo straniero è un dovere (...) In un paese dove il fanciullo è così allevato, la civiltà dorme di sonno profondo. È sveglia la barbarie e lo sanno i nostri poveri fratelli caduti prigionieri nelle mani dei guerrieri selvaggi»²⁰⁵.

Il discrimine tra un paese civile ed uno rimasto allo stato selvaggio fu quindi individuato dalla rivista nella scuola, nell'educazione e nei suoi insegnamenti, confermando quella centralità del sistema scolastico sostenuta da tutte le riviste magistrali che abbiamo finora incontrato. Ecco perché la violenza, alla base della arretrata ed incivile cultura arabo-ottomana, doveva rimanere la più lontana possibile dalle lezioni delle scuole e degli asili italiani, anche quando si trattava di giochi, cori e di momenti ludici. Stigmatizzando il ricorso a dei giochi di gruppo che richiamavano le imprese belliche dei soldati italiani in Libia, così commentava sulla rivista *Italo Ciaurro*, un maestro che abbiamo già visto scrivere di questi argomenti nelle pagine de *I Diritti della Scuola*:

«In questi giorni in cui le folate di entusiasmo patriottico sono passate da un capo all'altro della penisola, mi sia consentito di portare una nota non del tutto stonata in queste libere colonne, per accennare ad un pericolo che traversa ora l'educazione della scuola. I ragazzi che a casa e per strada sentono parlare continuamente di guerre, di vittorie, di turchi, d'impiccagioni, si entusiasmano più di noi, perché dà forza di natura portati ad azioni bellicose, e perché questi fatti grandiosi esercitano sulla loro psiche una forte influenza, dando campo alla fantasia di accrescere i particolari ed al cuore di nutrire odi e rancori verso un popolo lontano (...) E ciò non è un bene. L'anima del fanciullo che fino a ieri circondavamo di fiori e di profumi pacifisti, che sino a ieri preparavamo al più grande amore, magnificando il non lontano giorno in cui la guerra non sarebbe stata che un leggendario ricordo, la loro anima oggi ripiomba in mezzo al sangue, alle esecrazioni ed alla crudeltà (...) Favorevole o contrario a questa o altre guerre non posso fare a meno di indicare alle lettrici la nostra grave responsabilità e lo sforzo che oggi più che mai ci dobbiamo imporre, per far sì che tutta la passata opera nostra e tutte le belle promesse e le più belle teorie che cominciammo ad apprendere alle scuole, non debbano sortire proprio l'effetto contrario. Entusiasmo e patriottismo sono una cosa, e educazione morale e civile sono un'altra (...) Si faccia in modo che la narrazione storica ed aneddotica non faccia nascere quella sete naturale di

²⁰⁵ *La vita infantile turca*, in «Mamma e bambino», 1° febbraio 1912, p. 20-21.

vendetta e di odio, ma parlando di barbarie se ne faccia vedere l'aspetto orribile non perché commesse da stranieri su nostri fratelli, ma perché commesse da uomini su altri uomini»²⁰⁶.

Sulla stessa linea si assestava un'altra importante rivista del mondo magistrale femminile, il mensile romagnolo *Infantia*²⁰⁷. Con un'impostazione editoriale che privilegiava le tematiche pedagogiche e medico-pediatrie, anche questa rivista accusò in alcuni suoi articoli i pessimi insegnamenti che potevano derivare da un'esaltazione della guerra, dell'orgoglio patriottico e dalla glorificazione della forza militare, fosse essa praticata a scuola o nei giochi dei bambini. Prendendo spunto da degli episodi di cronaca nazionale che videro dei bambini feriti o in alcuni ristretti casi perfino vittime incidentali di questi giochi guerreschi, la rivista decideva di veicolare il proprio messaggio di contrarietà a questa quotidiana banalizzazione del conflitto con un racconto da far ascoltare e leggere ai bambini degli asili e delle scuole, dove lavoravano la maggior parte delle lettrici di questo mensile, ovvero le maestre. Queste pagine di impianto chiaramente moralistico raccontavano la storia di Enrico, un bambino di Sestri Levante affascinato dalle imprese dei soldati italiani in Libia con un fervore patriottico finanche esagerato. Enrico diventava per la rivista così la rappresentazione esagerata e stereotipata dei giovani studenti e bambini sovraccitati dalla guerra, dalle notizie delle battaglie e delle vittorie, da uno spirito patriottico esasperato, sciovinistico e violento sostenuto sia dalle lezioni a scuola che dal clima nelle strade dell'intera Italia:

«La sua ammirazione raggiungeva talora culmini perigliosi per la bontà innata del suo animo, che avrebbe invece dovuto sentirsi turbata dalla descrizione di scene macabre, delle stragi immani compiute dalle baionette, dai cannoni e dalle bombe. Enrico invece si entusiasmava, si accendeva tutto nel leggere che più centinaia di combattenti erano stati ridotti un ammasso informe di carne sanguinosa, di membra mutilate; e più leggeva e più si appassionava (...) Ogni qual volta poi riusciva a trovarsi con alcuni compagni, li divideva subito in due schiere e iniziava una battaglia italo-turca furibonda, pazzesca; attacchi, contrattacchi, accerchiamenti, ne faceva e ne pensava di tutti i colori, e quando riusciva a prendere un avversario, fosse pure il suo amico più caro, preso da un furore impressionante lo picchiava in modo proprio da far pietà, e lo batteva finché il pianto del vinto on richiamava i compagni a dividere i due contendenti»²⁰⁸.

Ed in una di queste battaglie organizzate con gli amici, Enrico trovava la morte, colpito da una pallottola partita accidentalmente da un fucile portato da un suo compagno di giochi per rendere ancora più veritiera la loro ricostruzione. L'amara conclusione di questo racconto, contrario alla narrazione eroica della guerra, delle vittorie, della missione civilizzatrice in Libia che pervase

²⁰⁶ Italo Ciaurro, *Un pericolo*, in «Mamma e bambino», 16 febbraio 1912, p. 25-26.

²⁰⁷ Nata a Rimini nel 1910, questo mensile si occupò di varie e molteplici questioni, dall'assistenza all'infanzia agli asili infantili, dalla prevenzione e rieducazione dei fanciulli problematici e delinquenti alla medicina pediatrica, non tralasciando questioni scolastiche ed educative. Cfr. Cfr. Giorgio Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia*, cit., p. 355-56.

²⁰⁸ *Battaglie dei fanciulli*, in «Infantia», marzo 1912, p. 552-54.

l'opinione pubblica ed anche il mondo magistrale del tempo, veniva enunciata da un anziano militare nelle pagine dedicate da *Infantia* al racconto del funerale del giovane Enrico, seguito a Sestri Levante da tutta la cittadinanza commossa. La guerra e la violenza collegate al nazionalismo più roboante non dovevano diventare oggetto di idolatria e di banalizzazione ludica, perché l'obiettivo finale dell'umanità doveva essere quello della pacifica convivenza, della fratellanza, della diplomazia. Ed implicitamente queste pagine di *Infantia* sostenevano che questi insegnamenti non dovessero diventare solo patrimonio del senso comune, ma pure dell'educazione scolastica:

«Fanciulli miei, non oscurate le visioni radiose di gloria che illuminano e fanno palpitare le vostre anime fermando troppo e con crudele compiacenza il vostro pensiero sulle carneficine immani che sono le penose conseguenze della guerra. I vostri cuori debbono commuoversi e fremere per cose buone e gentili; non dovete perciò rallegrarvi alla descrizione di battaglie e farne motivo di lieti giuochi; non vi lasciate dominare da istinti feroci, selvaggi che sono come in assopimento in ogni anima umana e mai dovrebbero ridestarsi. Pensate che ogni uomo che muore italiano, turco, arabo è un uomo spento per sempre, un uomo che non rivedrà più i suoi bimbi, i suoi genitori, i suoi fratelli, i suoi amici; pensate che la morte di un turco, come la morte di un italiano, arreca il lutto e la miseria in una famiglia (...) Io penso che il soldato che eroicamente abbia fatto il suo dovere in guerra, è degno di elogio non perché abbia ammazzato molti uomini – cosa spaventevole a solo pensarci – ma perché costretto a compiere la triste opera è riuscito a piegare il suo animo gentile ad un dovere così grave e doloroso; e all'elogio, fanciulli miei, io aggiungo anche la più grande, la più grande commiserazione per l'uomo che è stato costretto a dimenticare il grande precetto umano: *non ammazzare!* Dunque, fanciulli che mi ascoltate, non più, non più, la parodia di battaglie per vie e per le piazze d'Italia; crescete con le anime riboccanti di amore per la patria pronti a dar la vita per essa, e ove occorra far risorgere in voi gli impeti più fieri che l'educazione ingentilisce, ma alla guerra cruenta pensate non come gioia insensata, ma come ad uno dei più gravi e dolorosi doveri al cui compimento possiate essere chiamati (...) Essi ricorderanno per tutta la loro vita come combattere per la patria sia un sacro dovere; ma ricorderanno pure che gli orrori della guerra non si prestano a facili gioie e a godimenti per la morte e la sofferenza altrui, perché non sono nei destini dell'umanità, l'omicidio e la strage, ma l'amore, la solidarietà fraterna tra tutti i nati senza distinzione di nazioni e di stirpi»²⁰⁹.

Nella nostra analisi delle pedagogie di guerra dedicate alla Libia nelle riviste del mondo magistrale femminile prenderemo infine in esame le pagine riservate al pubblico femminile di un periodico che abbiamo già incontrato, ovvero *I Diritti della Scuola*. Nella sua ricca proposta editoriale la rivista presentava infatti pure un supplemento dedicato alle insegnanti, alle studentesse e ad un più generale pubblico femminile. La guerra di Libia offrì così l'occasione per degli articoli che riassunsero nelle proprie pagine gli immaginari culturali che abbiamo già incontrato, quali Roma

²⁰⁹ *Battaglie dei fanciulli*, in «*Infantia*», aprile 1912, p. 577-78.

imperiale, le Crociate, le Repubbliche marinare ed il Risorgimento intesi come connessioni tra un passato mitico e mitizzato ed un presente di gloria che doveva condurre ad un futuro di prosperità, disegnando così l'immagine di una nuova Italia dopo il suo primo cinquantenario. In un editoriale del 5 novembre 1911 la guerra in Libia veniva raccontata come un ritorno dell'Italia, rappresentata dalle sue città (*Torino vigilante, Venezia liberale, Milano eroica, Firenze aulica, Napoli bella*), alla sua storica missione civilizzatrice, attorno al mito della *Roma immortale* nelle sue vestigia imperiali ed alla sua centralità per il cristianesimo universale. Roma imperiale donava legittimità alle nuove conquiste, non solo per riscattare le cadute sanguinose ed umilianti di Dogali e Adua, ma per rivendicare una sorta di diritto naturale per l'Italia di tornare nelle terre africane, un diritto legittimato dalla storia, «l'impronta eterna di Roma, sulle quali il Turco, con l'unica sovranità di oppressore, non può osar di vantarvi maggiore e miglior diritto di coloro che dopo Roma lo precedettero»²¹⁰. La guerra era dipinta come *il primo passo verso la Pace*, l'unica via attraverso la quale portare la civiltà nelle terre africane, perché «l'unico vecchio mezzo che essa (ovvero la Turchia) intenda». È in questo punto dell'articolo che *Pagine Gentili* riattualizzava a favore dell'impresa africana il portato ed i valori del cristianesimo, con un ardito esercizio letterario che ne ribaltava il senso di pace e fratellanza e che addirittura vedeva il conflitto come una volontà della Croce contro la barbarie islamica e la vendita degli schiavi:

«Cristo, che, venuto ad annunciare la pace, ha esclamato: *Non venni a portare pace ma guerra*, volle ammonirci che la pace è l'ideale di cui la guerra è la via e per far salire i popoli verso la pace bisogna via via trascinarli tutti fino al grado di comprenderla e di amarla: cosicché vale bene, oggi, una guerra transitoria per impedire l'infinito macello di uomini battezzati e, ancora in quest'epoca, la vendita di uomini che non sanno di esser più liberi delle cose»²¹¹.

La parte forse più importante e di nostro interesse per una riflessione su una visione femminile del conflitto in Libia, che doveva e si voleva comune alle maestre, alle studentesse o alle semplici lettrici, è quella finale, dove appunto *Pagine Gentile* si chiedeva quale dovesse essere il ruolo ed il compito delle donne nel momento dello sforzo nazionale in Libia. La risposta era chiara, con le donne pienamente al centro dell'impegno civilizzatore del conflitto coloniale:

«Quest'impeto che avvolge anche le nostre anime ci avverte che noi anche non vi siamo estranee: che l'abnegazione che ridette nelle ultime ore, per i campi d'Italia, le madri e le sorelle amanti ai giovani che ne morivano lontani; che l'eroismo della Cairoli, passato nella storia per l'eroismo di tutte le madri di allora, ma né vecchio né nuovo perché supremo ed eterno, e che sarà rinnovato oggi, Dio voglia solo per poche, oggi non è più tutto (...) Non basta più non essere madri d'imbelle prole quando occorre essere madri di uomini che

²¹⁰ Zena Ciottoni, *Guerra*, in «Pagine Gentili – I Diritti della Scuola», 5 novembre 1911, p. 25.

²¹¹ *Ibidem*

riprendono la loro parte di civilizzatori; più alto spirito e più grande cuore occorre formarci per arrivare ad educare a questa nuova grandiosa concezione di guerra senza odi, di civiltà che consente a barbari mezzi evolvendone lo spirito; di nazione che, più che per il proprio diritto, lotta pel dovere di portare ad altri il diritto, e che ruinando sul limite d'un territorio etnicamente proprio perché già appartenuto alla sua civiltà, rovina il limite del destino d'una gente, come tutte sospinta avanti, attratta da Dio verso di sé, di cui alcuni popoli, come il nostro, sono segnati da secoli nel drappello delle sue avanguardie immortali»²¹².

Questa visione eroica delle madri italiane fu proposta più volte da *Pagine Gentili*, riportandone l'immagine consapevole e orgogliosa alla partenza dei figli per il fronte, senza per questo non stigmatizzarne l'uso eccessivamente retorico e mieloso della stampa dell'epoca²¹³, oppure l'ansia e l'attesa per il loro ritorno dalla Libia²¹⁴. La guerra nelle pagine del supplemento letterario segnava per l'Italia il proprio nuovo battesimo, l'epifania di una rinascita che ne accresceva la consapevolezza, l'orgoglio e la fiducia nei propri mezzi. Era inoltre la chance definitiva per mettere in pratica gli insegnamenti dell'educazione patriottica ricevuta nelle scuole, nelle famiglie e nella vita civile delle cerimonie nazionali, ma che senza una occasione concreta rischiavano di rimanere un mero esercizio mentale, stanco e ripetitivo. Quale occasione migliore di una guerra per dimostrare e mettere in mostra il proprio valore, la propria forza, le proprie convinzioni?

«Gli impeti discesi nel nostro sangue dai prossimi avi che morirono per questa Italia rinfiammeggiavano ad ogni lirica d'occasione per ricadere di nuovo nel tritume della solita via, poiché ad essi mancava veramente l'occasione in cui potessero provarsi, irrobustirsi, vivere. Fanciulli, adolescenti, giovinetti venimmo su commoventoci per ideali vasti e lontani, volanti sulle cime dove l'occhio non può bene afferrarli, non ci curavamo del presente per accarezzare l'avvenire, crescevamo adorando la Patria, con una specie di anarchia mistica che ci faceva vedere la patria troppo angusta, la bandiera troppo ufficiale, le istituzioni troppo vecchie nel concetto e nello statuto (...) Bisognava che di nuovo i figli più gagliardi e belli fossero strappati alle madri, che fossero perduti, uccisi, mutilati, crocefissi, sepolti vivi (...) e che sentissimo il bisogno, oggi specialmente nel Natale di Cristo, di sapere i nomi di ognuno di quelli per erigere ad ognuno un altare (...) bisognava che ci ritrovassimo tutti uniti su una via, inondata di sole e fiancheggiata da una doppia ecatombe di morti, i morti più lontani, i vivi più vicini e vestiti di nero (...) un dolore così glorioso che non si potesse esprimere nel silenzio per risentire la Patria, l'esercito, l'Italia, e risentirci italiani! Oh, bisognava che il Verbo si facesse carne»²¹⁵.

Pagine Gentili offrì poi alle proprie lettrici con una cadenza quasi settimanale numerosi racconti che esaltavano le gesta dei soldati italiani in Libia, l'esoticità delle terre africane e la

²¹² *Ivi*, p. 25-26

²¹³ Angelo Magni, *Per la piccola gente*, in «Pagine Gentili – I Diritti della Scuola», 12 novembre 1911, p. 35.

²¹⁴ *Le eroine del sacrificio*, in «Pagine Gentili – I Diritti della Scuola», 26 novembre 1911, p. 50.

²¹⁵ *Verbum caro*, in «Pagine Gentili – I Diritti della Scuola», 24 dicembre 1911, p. 81-82.

celebrazione di modelli femminili da cui prendere ispirazione, con al proprio centro ovviamente le madri coraggiose e la figura femminile al fronte per eccellenza, ovvero quella della crocerossina. In una storia che uscì ad episodi per alcune settimane Eugenia Roversi, una delle redattrici di *Pagine Gentili*, raccontò con una voce narrante femminile le avventure di un gruppo di infermiere in una nave ospedale alla rada di Tripoli nelle cure dei soldati feriti al fronte, unite da un *eroismo della pietà* e dal «desiderio di rendersi utili ai nostri valorosi soldati, che esponevano la vita per la grandezza della Patria, che morivano per Lei»²¹⁶. In questo racconto, dove non mancavano descrizioni orientalistiche del tramonto sulla baia di Tripoli, del rosseggiante tramonto con alle spalle le palme e la sabbia del deserto, le protagoniste nel loro fervore patriottico e nella loro compartecipazione anche emotiva alla cura dei feriti mettevano in mostra anche una natura totalmente subalterna della donna. L'infermiera del racconto, di cui non si dava nome, ma perfino la marchesa Guiccioli e la Duchessa d'Aosta, due figure della nobiltà italiana di allora che andarono in Libia per prestare servizio assistenziale, con la seconda addirittura appartenente alla famiglia reale, rispettavano in toto l'immagine della crocerossina entrata nell'immaginario collettivo; in un'unione di spirito materno, senso del dovere, spirito del sacrificio, non si usciva quindi dal consolidato codice culturale della *mater dolorosa*, della figura caritatevole ed oblativa che si era sviluppata nel romanticismo e che aveva visto con la profonda mistica patriottica del Risorgimento il proprio apice. Entrambe venivano descritte nelle pagine del racconto come energiche, attive, caritatevoli, disponibili con tutti, con tale buon animo da commuoversi ai racconti dei militari e pronte da subito ad abbandonare la loro natura aristocratica per indossare l'uniforme bianca della crocerossina. Della duchessa d'Aosta l'autrice faceva un ritratto quasi religioso, angelico:

«La Duchessa ci trattò subito con modi affabili, come se ci avesse conosciuto da tempo, dicendoci che noi dovevamo considerarla non come duchessa, ma come la signora d'Aosta, l'infermiera del n.3, e fin dai primi giorni, quando la si chiamava istintamente *Altezza*, *Duchessa* non rispondeva, ma guardandoci con sorriso espressivo, pareva ci dicesse: *A chi parla, signorina?* (...) La signora d'Aosta era l'angelo dei malati. Vedendola, essi si trasformavano. Pareva che l'avessero conosciuta da anni, e senza reticenze le porgevano il viso, le mani per essere lavati, prendevano le medicine, il brodo, il latte che Ella dava loro, china su quei lettucci che sapeva rifare con tanta grazia (...) Quando parlo dell'augusta Donna mi vien fatto di usare un modo un po' forse confidenziale, lo sento; ma nell'animo mio non so disgiungere l'idea della regalità da quella della Donna gentile. Amo pensarla così, come quando indossava l'abito bianco da infermiera e stava accanto a noi e ci parlava affabilmente come ad amiche, a sorelle»²¹⁷

²¹⁶ Eugenia Roversi, *A bordo di una nave ospedale*, in «Pagine Gentili – I Diritti della Scuola», 17 marzo 1912, p. 158.

²¹⁷ Eadem, *A bordo di una nave ospedale*, in «Pagine Gentili – I Diritti della Scuola», 24 marzo 1912, p. 167.

Quando non venivano ritratte con questi toni quasi mistici, le donne conservavano una natura nettamente subalterna a quella maschile, e quindi necessariamente virile ed eroica, dei soldati, con le crocerossine al capezzale di militari che venivano descritti con aggettivi quali *buoni, eroici, gentili, educati*, proponendo un modello maschile assolutamente positivo:

«Soffrivano i nostri soldati, eppure mai, nemmeno nei momenti di peggiore dolore, udii un lamento, vidi un moto d'impazienza, ma una voce di deplorazione... Anzi tutti, animati dallo stesso sentimento, inneggiavano alla guerra, dichiarandosi pronti, appena ristabiliti, a tornare a combattere (...) E mentre parlavano, i loro occhi mandavano fiamme, i volti si trasformavano, si colorivano; ed io li immaginavo davanti al nemico, fieri, pieni di ardimento, sebbene consci del pericolo, pronti a morire per il santo nome della Patria (...) Ascoltavo meravigliata ed ammirata, e mi sentivo *nulla* davanti a loro. Ma chi, pensavo, chi ha dato a questi poveri ragazzi, quasi tutti contadini e per la maggior parte senza istruzione, chi ha dato tanta serenità, tanto coraggio, tanto sprezzo della morte, tanto sublime elevatezza di sentimento?»²¹⁸.

Oltre a storie di questo tipo, che ben mostravano a quali codici culturali si sarebbero dovute ispirare le lettrici di *Pagini Gentili*, fossero esse maestre o studentesse, le pagine del supplemento offrivano poi i consueti bozzetti orientalistici in cui in particolar modo l'inviato Gildo Gavasci descriveva con toni di fiaba i minareti di Tripoli *vaporosa e diafana nella luce del mattino*, le cupole delle moschee illuminate dal chiaro di luna, le vestigia dell'epoca romana²¹⁹, i beduini nell'oasi, un «paesaggio che ha seduzioni irresistibili, tutto lussureggia in una pompa di verde, in una evanescenza fantastica di tinte svariate»²²⁰, una traversata nel deserto, un *mare giallo* dove «abbiamo la sensazione di avere esulato dal mondo, una sensazione di vertigine, simile a quella che si prova curvandosi sul margine di un abisso»²²¹, l'affollarsi di un'umanità variopinta al *suk*. Una meraviglia narrativa continua, un fascino da *Mille e una notte* che però non doveva distogliere le lettrici dal vero obiettivo dell'intervento italiano in Libia, ovvero una missione civilizzatrice che allontanasse una volta per sempre il buio della barbarie per ritornare ai fasti dell'epoca romana:

«Oh, le nostalgie dell'Oriente malioso, provate nei lunghi silenzi della nostra adolescenza, allorché è bello vivere inebriandosi di fantasmi seducenti che non usciranno mai dal regno dell'irreale! Esse non ci hanno mai tratto in inganno (...) L'impressione che si riporta da quel poco che si può vedere sul principio a Tripoli, è che si tratta di una città che associa il barbaresco e l'incantevole, il primitivo ed il moderno, il semplice e l'incomprensibile, una città suscettibile di sfruttamento ed espansione. Ben venga la civiltà nostra a ripulire e a risanare questa città»²²².

²¹⁸Eadem, *A bordo di una nave ospedale*, in «Pagine Gentili – I Diritti della Scuola», 17 marzo 1912, p. 159-60.

²¹⁹*In Cirenaica*, in «Pagine Gentili – I Diritti della Scuola», 21 aprile 1912, p. 179-80.

²²⁰Gildo Gavasci, *Il fascino dell'oasi*, in «Pagine Gentili – I Diritti della Scuola», 12 maggio 1912, p. 214-215.

²²¹Id., *Nel deserto*, in «Pagine Gentili – I Diritti della Scuola», 26 maggio 1912, p. 262-63.

²²²Id., *La visione di Tripoli*, in «Pagine Gentili – I Diritti della Scuola», 5 maggio 1912, p. 207.

In conclusione, negli editoriali e nei racconti dai toni orientalistici *Pagine Gentili* presentò la guerra di Libia e le pedagogie ad essa collegate su direttrici ben chiare e precise: quali fossero e quali dovessero essere i ruoli comportamentali femminili da prendere a modello per le lettrici del supplemento, con le madri e le crocerossine al centro di questa narrazione, e la bontà del conflitto. La guerra era una necessità per l'Italia ed il suo sviluppo, il simbolo di una rinascita nazionale e di una nuova consapevolezza nel campo internazionale, un dovere civilizzatore, il collegamento con un passato mitizzato ed idealizzato che creava una nuova Italia altrettanto mitizzata ed ideale:

«La guerra è sempre una calamità; ma forse mai, come in questo momento, fu necessaria per il benessere d'Italia; essa ha svelato al mondo una concordia fra Governo e popolo che ha rari riscontri nella storia; ha posto in evidenza l'opera dello stato maggiore encomiabilissima per avere disposto ed effettuato in tempo brevissimo una spedizione di oltre mare che rimarrà memorabile nei fasti della storia militare, ha rimesso in evidenza di quale tempra sia l'animo del soldato italiano; ha ridato alla nazione la coscienza della sua forza e temibilità, che pareva avesse smarrita; ha rialzato il prestigio d'Italia, ed infine ha dimostrato al mondo attonito che con simili gagliardi marinai, con sì provetti artiglieri, con sì audaci cavalieri ed eroica fanteria, il misurarsi con noi non è impresa di poco»²²³.

La guerra di Libia rappresentò per le riviste magistrali femminili un'ottima occasione per ridefinire e riflettere attorno a quali fossero i compiti educativi, i meriti ed i successi, i fallimenti e le mancanze culturali, professionali e strutturali della scuola e della classe magistrale nella sua interezza, con un occhio di riguardo ovviamente per le maestre che, come abbiamo visto, nel 1911 costituivano la grande maggioranza degli insegnanti. I fatti della guerra di Libia furono narrati con toni sicuramente di partecipata adesione patriottica sin dall'inizio del conflitto, ma con una linea editoriale che si evidenziò già nelle primissime fasi. Le questioni, le imprese, le gloriose vittorie ed i dolorosi lutti del conflitto coloniale furono infatti trattati soprattutto come un pretesto per elogiare e rendere una giusta considerazione al ruolo, alla centralità ed all'operato della scuola, degli insegnanti e delle maestre, e questa impostazione rimase centrale per tutta la durata del conflitto, ponendo in secondo piano i temi della missione civilizzatrice, della lotta eterna tra Cristianesimo ed Islam o del ritorno ai fasti di Roma imperiali proposti dalle altre riviste nazionali, che pure avevano trattato il tema del ruolo della scuola, basti pensare per esempio alle pagine de *I Diritti della Scuola*. Questa sorta di sentita rivendicazione di classe fu però più evidente nelle riviste magistrali femminili e vide paragonare il conflitto coloniale alla lotta giornaliera delle maestre contro l'analfabetismo ed il valore degli insegnanti al coraggio dei militari al fronte. Nel ricordare alle lettrici ed ai lettori che i soldati impegnati nelle difficili battaglie della guerra in Libia fossero stati educati su quei banchi di scuola

²²³ Arnaldo Cervesato, *Il soldato italiano*, in «Pagine Gentili – I Diritti della Scuola», 15 agosto 1912, p. 293-94.

dimessi, in quelle scuole trascurate e da quei maestri e maestre così poco socialmente, politicamente e culturalmente apprezzati dalla società italiana, i redattori e le redattrici di riviste come il *Corriere delle Maestre*, *l'Educazione dei bambini* o la *Voce delle maestre d'asilo* non fecero altro che celebrare ed esaltare il ruolo ed il compito educativo della scuola nella società italiana. Non mancarono poi pagine culturali con brevi bozzetti letterari e geografici, poesie e componimenti lirici collegati al conflitto libico, con una cadenza pressoché settimanale. Questi articoli presentavano le terre africane con sognanti toni orientalistici ed esotici, ma pure con delle chiare connotazioni razziali e culturalmente gerarchizzanti, con una particolare attenzione soprattutto per la condizione e la vita quotidiana delle donne arabe ed ottomane, che dovevano mettere in luce la superiorità della civiltà occidentale ed italiana. Se quindi anche nelle riviste magistrali femminili si potevano incontrare gli immaginari culturali che abbiamo imparato a conoscere nelle principali riviste di carattere nazionale quale *I Diritti della Scuola* e *Scuola Italiana Moderna*, con un particolare accento sul ruolo della scuola e degli insegnanti, il tema forse più interessante nel trattare il legame tra l'impresa coloniale, le riviste magistrali femminili e le maestre è però la pervasività del discorso bellico, perché come abbiamo visto il racconto del conflitto in corso e le conseguenti pedagogie di guerra arrivarono sino agli asili ed ai giardini di infanzia, ovvero nella aule dei più piccoli studenti italiani. Quella della scuola materna era nel 1911 ancora una realtà embrionale, poco diffusa a livello nazionale ed affidata esclusivamente ad un insegnamento femminile, ma questo non impedì alle riviste di prevedere nelle proprie pagine didattiche una ricca proposta di esercizi, giochi, poesie e disegni che avevano come tema la guerra di Libia, il vigore ed il coraggio dei soldati, la crudeltà e la furbizia levantina degli avversari ottomani. La questione dei giochi di gruppo a tema libico metteva evidentemente in luce un processo di banalizzazione della guerra, un processo culturale comune a tutta l'Europa del passaggio tra Otto e Novecento e che vedremo poi applicato in larga scala negli anni della Prima guerra mondiale, ma questa presenza ipertrofica del militarismo si vide su larga scala per una prima volta anche nell'Italia liberale, fino ad allora poco toccata dal fenomeno, e che per forza di cose arrivò nelle vite quotidiane degli studenti, persino dei piccoli ospiti degli asili. Ma la retorica bellicista nell'educazione dei bambini più piccoli non appartenne però a tutta la classe magistrale, perché per una nutrita minoranza di maestre il conflitto ed un'educazione improntata alla violenza, allo sciovinismo nazionalistico e al culto del soldato non rappresentavano dei sani principi sui quali basare l'educazione morale e pedagogica delle giovani generazioni italiane, men che mai in una delicatissima fase di sviluppo personale, caratteriale e celebrato come quella rappresentata dalla fascia d'età della scuola materna. Questa preoccupazione didattica e pedagogica si basava sulla convinzione che l'entusiasmo patriottico ed il fervore del momento bellico non avrebbero mai dovuto soverchiare l'educazione morale e civile delle giovani generazioni. Pur con un generale favore per l'impresa

coloniale e con una volontà di partecipare al clima di condivisione patriottica, i diversi accenti nelle narrazioni del conflitto ed il dibattito sull'opportunità dei giochi a tema bellico mettevano in luce quale fosse il reale interesse delle maestre, guerra di Libia o meno: l'importanza dell'educazione, dietro la quale doveva venire tutto il resto.

1.5 «L'avvenire non è dei dubbiosi»: le voci del Meridione scolastico

«Il cinquantenario quasi ci costringe ad una dolorosa constatazione: il dislivello di cultura fra le province del Nord e quelle del Sud è enormemente cresciuto. L'Italia è meno *una* che nel 1872, data del primo censimento di tutta la Nazione»²²⁴

Così scriveva poco dopo le celebrazioni del giubileo nazionale Giuseppe Lombardo Radice sulle pagine de *La Coltura Popolare*, una rivista nata nella primavera del 1911 nel fertile mondo magistrale milanese, caratterizzato da una vasta eterogeneità delle posizioni politiche e culturali ma dove le influenze radicali e socialiste ebbero un ruolo decisivo; un periodico che negli anni successivi sarebbe diventata una delle letture più militanti del mondo scolastico italiano, con accese battaglie sui vari aspetti dell'educazione popolare, dalla fondamentale importanza delle biblioteche scolastiche alla lotta all'analfabetismo, dalle rivendicazioni sindacali e professionali degli insegnanti al rapporto tra scuola e democrazia. Giuseppe Lombardo Radice²²⁵ con questo suo articolo sembrò voler smontare

²²⁴ Giuseppe Lombardo Radice, *La Sicilia contro l'analfabetismo e la delinquenza*, in «La Coltura Popolare», 1° giugno 1911, p. 241.

²²⁵ Nato a Catania nel 1879, dopo gli studi all'università ed alla Scuola Normale Superiore di Pisa, Giuseppe Lombardo Radice diventò una delle figure più eminenti del mondo educativo, scolastico e universitario italiano del primo Novecento. Nel 1907 fondò a Catania la rivista pedagogica *Nuovi Doveri*, che in poco divenne uno dei luoghi di dibattito culturale qualitativamente più alti ed approfonditi sul futuro della scuola in Italia. Ordinario di pedagogia presso l'ateneo catanese, Lombardo Radice condusse un'intensa attività pedagogica e culturale nel dibattito italiano, interessandosi soprattutto alla educazione degli strati popolari e ad un rinnovamento della scuola elementare, tutte considerazioni confluite nel saggio del 1913 *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, continuamente aggiornato dall'autore fino alla morte e stampato fino agli anni Sessanta, diventando così un'opera fondamentale sulla quale si formarono generazioni di maestri elementari italiani. Nelle riflessioni di Lombardo Radice l'educazione scolastica doveva avere come base una pedagogia che favorisse un'idea di *scuola serena*, che avesse per proprio centro l'infanzia dell'allievo e che unisse maestri ed allievi, scuola e vita quotidiana della collettività, nel rispetto sia dei diritti che dei doveri degli studenti nei confronti dell'istituzione scolastica che della singola personalità dell'allievo da parte del docente, in un continuo processo di insegnamento ed apprendimento che coinvolgesse l'allievo ed il maestro. La scuola di Lombardo Radice doveva quindi diventare una sorta di piccola comunità, in cui all'insegnamento si affiancava il pieno godimento di un'età irripetibile dell'individuo, ovvero l'infanzia. Interventista, Lombardo Radice durante la Grande Guerra ricoprì il ruolo di ufficiale addetto al servizio propaganda, animando diverse iniziative per i soldati. Dopo la guerra fondò nel 1919 la rivista *L'Educazione nazionale* ed il sodalizio del Fascio di educazione nazionale, un'associazione per il rinnovamento della scuola italiana. Nominato nel 1922 dal ministro Gentile direttore generale dell'istruzione elementare, Lombardo Radice curò il riordino amministrativo della scuola elementare e ne redasse i nuovi programmi didattici, dove valorizzò materie come il disegno, il canto e la scrittura creativa, seguendo in parte i propri principi per una *scuola serena*. Dimessosi nel 1924 per crescenti contrasti con l'azione governativa fascista, negli anni successivi Lombardo Radice, pur sorvegliato

il clima di euforico patriottismo che aveva coinvolto la scuola italiana in occasione delle grandi celebrazioni nazionali del 1911, riportando i lettori alla concreta realtà quotidiana. Seguendo il ragionamento dello studioso siciliano, sotto la patina lucente della retorica deamicisiana del ruolo educativo-formativo dei maestri e della disciplina degli studenti e delle studentesse, mostrata ampiamente in occasione di feste cittadine, concorsi poetici e ginnici, pubblicazione di pamphlet e recite a tema risorgimentale, per qualche settimana furono nascosti, consapevolmente o meno, i problemi cronici e strutturali della scuola italiana, dalla mancanza di plessi scolastici adeguati, decorosi ed igienici in molte zone del paese alla poca considerazione professionale dei maestri e delle maestre, dal ritardo nella lotta all'analfabetismo ad una maggiore modernità dei programmi didattici. Lombardo Radice, insieme ad altri studiosi come Umberto Zanotti Bianco²²⁶ e Giuseppe Isnardi²²⁷, con i loro appassionati resoconti meridionalisti illuminarono la difficile realtà scolastica del Mezzogiorno italiano e le condizioni culturali, sociali e psicologiche dell'analfabetismo, che fu un fenomeno sicuramente più diffuso nel contesto meridionale e rurale, ma che in realtà aveva un carattere frammentario e disomogeneo su tutto il territorio nazionale. La diffusione del sistema scolastico italiano rispecchiava infatti ancora nel 1911 la natura composita del paese, anche in base all'estrema varietà geografica del clima e del territorio, dall'esistenza o meno di una moderna rete

dalla polizia politica, continuò i suoi studi pedagogici dalla cattedra del Magistero di Roma, ma le ostilità del Regime lo isolarono sempre più in una posizione marginale fino alla morte nel 1938. Per una prima biografia di Lombardo Radice e del suo operato culturale, rimando alla voce *Giuseppe Lombardo Radice* curata da Franco Cambi in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Treccani, vol. 65, 2005; Giorgio Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Bologna, Il Mulino, 2019, p. 119-155.

²²⁶ Nato nel 1889 sull'isola di Creta in Grecia, entrò giovanissimo in contatto con Antonio Fogazzaro, che lo convinse nel 1908 ad accorrere a Messina per portare soccorso ai terremotati, un'esperienza che avrebbe segnato le sue scelte di vita. Laureatosi in giurisprudenza a Torino, per lunghi anni Zanotti Bianco riversò un instancabile impegno in opere filantropiche, in particolar modo alla lotta per l'analfabetismo e per l'educazione delle giovani generazioni nel Meridione, diventando ben presto così un sodale di Giuseppe Lombardo Radice e Gaetano Salvemini, coi quali dette vita nel 1910 all'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno (ANIMI), fondata sull'onda del terremoto di Messina ma che in pochi anni diventò un ente benefico fondamentale per la storia del Meridione d'Italia, sostenendo la formazione di maestri, la nascita di biblioteche, scuole ed asili, studi e ricerche sulla storia e la società meridionale. Avverso al regime fascista, nel 1925 Zanotti Bianco fu tra i firmatari del *Manifesto degli intellettuali antifascisti* di Benedetto Croce, entrando così sotto la lente di osservazione della polizia politica. Limitato nelle sue attività filantropiche, Zanotti Bianco coltivò interessi archeologici, legati soprattutto alla Magna Grecia, ma soprattutto continuò per tutti gli anni Venti e Trenta a creare nuove scuole, asili e biblioteche, per poi finire al confino nel 1941. Nominato presidente della Croce Rossa Italiana nel 1944, nel 1947 diventò socio dei Lincei e nel 1952 fu nominato senatore a vita per meriti culturali. Fondatore nel 1955 dell'associazione a tutela del patrimonio artistico e naturale Italia Nostra, Zanotti Bianco morì nel 1963. Per una biografia di Zanotti Bianco, rimando a Sergio Zoppi, *Umberto Zanotti Bianco. Patriota, educatore, meridionalista: il suo progetto e il nostro tempo*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2009.

²²⁷ Nato a Sanremo nel 1886, dopo gli studi in lettere all'università di Torino Giuseppe Isnardi vinse un concorso ed ottenne un posto di insegnamento al ginnasio superiore di Catanzaro. Entrato in contatto con Lombardo Radice e Zanotti Bianco, Isnardi si interessò sempre più delle questioni culturali, educative e sociali del Mezzogiorno, aderendo all'ANIMI, di cui diventò presidente dal 1921 al 1928. Con l'avvento del regime, Isnardi si rifiutò di collaborare all'Opera Nazionale Balilla e dal 1929 fu trasferito in Toscana, dove insegnò a Pisa e Grosseto. Dopo la guerra, Isnardi lasciò l'insegnamento per dedicarsi a tempo pieno all'ANIMI, di cui diventò condirettore con Zanotti Bianco. Morì nel 1965. Per una biografia di Isnardi, rimando a Giuseppe Guzzo, *La pedagogia di Giuseppe Isnardi. L'apostolato di un educatore nella Calabria del primo Novecento*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2005.

viaria ed infrastrutturale, dalla presenza o meno di un'economia artigianale, industriale o agricola, di piccoli centri e borghi, agglomerati di villaggi o da moderni centri urbani quali Milano, Torino, Firenze, Roma, Napoli, dalla natura stagionale del lavoro o dalle grandi ondate emigratorie. Pure tra i centri urbani e le campagne si trovavano al loro interno un'estrema varietà di condizioni, dal piccolo villaggio di montagna alla metropoli, dalla campagna suddivisa in moderni poderi alle vastità del latifondo, dal piccolo opificio a conduzione familiare alla grande industria, in un intreccio di cause, caratteristiche e variabili che rendeva allora e che rende ancora oggi difficile comprendere e dare una interpretazione la più completa ed univoca possibile alla realtà scolastica italiana del primo decennio del Novecento. Proprio in occasione del giubileo nazionale giunse tra l'altro a conclusione il pluriennale processo riformatore che avrebbe condotto alla legge scolastica Daneo-Credaro del 4 giugno 1911, che anzi rappresentò sicuramente una degli eventi più significativi dell'anno del Cinquantenario insieme all'inaugurazione dell'Altare della Patria a Roma.

La riforma segnò pure l'apice della carriera del ministro Luigi Credaro, che aveva speso la propria intera vita politica e culturale all'interno del mondo magistrale diventandone il rappresentante principale e più conosciuto, tanto da meritare l'appellativo, tanto vezzeggiativo quanto dispregiativo a seconda dei casi, di *Papà Credaro* sulle riviste magistrali e pedagogiche di inizio Novecento. Cresciuto in una famiglia di poverissime origini contadine, per le sue eccezionali capacità scolastiche ottenne numerose borse di studio fino a conquistarsi nel 1879 un posto gratuito di convittore al Collegio Ghisleri di Pavia, dove trovò un ambiente culturale vivace e dalle tendenze radicali, democratiche, quando non repubblicane, per proseguire il proprio percorso accademico con studi filosofici. Redattore, polemista ed articolista di giornali fondamentali per il dibattito culturale, filosofico e pedagogico italiano a cavallo del secolo, Credaro, nel frattempo divenuto professore di storia della filosofia presso l'ateneo pavese e poi di pedagogia presso l'università di Roma, condusse le proprie battaglie politiche soprattutto dalle pagine della *Rivista Pedagogica*, da lui fondata nel 1908 e di cui si riservò la direzione fino al 1938, facendo del periodico uno dei punti nevralgici delle discussioni sulla scuola, la pedagogia e l'educazione più importanti d'Italia²²⁸. Il periodico, pur dichiarandosi aperto a tutte le scuole di pensiero, sostenne sempre la concezione positivista della pedagogia come scienza. Accanto agli impegni accademici Credaro riservò una partecipata attenzione all'associazionismo del mondo educativo e magistrale, di cui diventò ben presto una delle maggiori figure di spicco soprattutto per il suo impegno nella ricerca di un'unione tra le singole associazioni dei maestri destinata a raggiungere il miglioramento delle condizioni lavorative, economiche e

²²⁸ Per una storia del periodico fondato da Credaro, vd. F. Messa e M.A. D'Arcangeli (a cura di), *Luigi Credaro e la «Rivista Pedagogica»*, Sondrio, Istituto Sondriese per la Storia della Resistenza e dell'Età Contemporanea, 2009; M.A. D'Arcangeli, *Verso una scienza dell'educazione. La «Rivista Pedagogica» (1908-1939)*, Roma, Anicia, 2012.

giuridiche degli insegnanti. Credaro fondò così nel 1901 la Unione Magistrale Nazionale, mentre nel 1906 fu nominato sottosegretario alla Pubblica Istruzione nel breve gabinetto Sonnino, per poi succedere nel 1910 a Edoardo Daneo come Ministro della Pubblica Istruzione nel gabinetto Luzzatti, carica confermata poi nel marzo 1911 da Giolitti. Formatosi quindi a contatto con la cultura riformista mitteleuropea e con l'impegno politico nelle schiere radicali, il futuro ministro alla Pubblica Istruzione nei suoi soggiorni di studi in Germania aveva osservato nei modelli nordeuropei e soprattutto nella scuola tedesca i modelli da seguire per l'Italia, alla ricerca di una modernizzazione che non poteva più essere rimandata per non dovere più subire le trasformazioni repentine causate dalla seconda rivoluzione industriale, dai profondi cambiamenti nella società e dalle sfide dello scacchiere politico internazionale. La stessa idea di patria doveva secondo Credaro abbandonare l'impianto patriottardo, nostalgico, celebrativo e nazionalistico tenuto fino ad allora per diventare una sintesi di orgoglio nazionale, fiducia nel progresso e democratizzazione della società italiana. Il concetto di patria non doveva più avere le proprie fondamenta nell'aspra contesa fra le nazioni, nel mito della potenza e della guerra, ma in un presente ed in un futuro di pace e prosperità per tutte le nazioni del mondo. Per poter raggiungere questa modernizzazione, Credaro nel suo operato politico e pedagogico sostenne la necessità di perseguire essenzialmente due punti, ovvero promuovere la cultura tecnico-scientifica e l'emancipazione dei ceti popolari. In questa maniera l'Italia non solo avrebbe potuto porsi al fianco delle moderne potenze industriali e commerciali europee, ma avrebbe anche completato la *costruzione degli italiani*, raggiunta attraverso una democratizzazione scolastica. Senza negare l'alto valore pedagogico delle discipline classiche ed umanistiche, per di più in un paese come l'Italia, Credaro ed il gruppo di eminenti studiosi che si raccolse attorno a lui nei primissimi anni del secolo, vicini per spirito e ideologia al riformismo giolittiano, sostennero la necessità di una scuola *utile*, funzionale cioè alle trasformazioni in corso e che valorizzassero tutte le risorse della condizione umana. Tutto questo poteva avvenire soltanto con una decisa svolta in senso herbartiana della pedagogia nazionale, favorendo cioè un insegnamento metodico, rigoroso e preciso con programmi ben definiti e ripetuti che unissero scienza, psicologia e senso pratico, sul modello di quello che Credaro aveva potuto osservare nei suoi studi in Germania. Con l'implementazione della scuola elementare, che per necessità di efficienza doveva essere maggiormente controllata dall'autorità centrale a Roma, e la creazione di scuole tecniche, industriali e professionali l'Italia avrebbe raggiunto la definitiva modernizzazione, sconfiggendo così il male dell'analfabetismo ed offrendo ad ogni studente che non avrebbe potuto accedere all'istruzione liceale e poi universitaria un'opportunità di inserirsi in un mondo del lavoro volto al progresso tecnico e scientifico, aiutando così l'Italia ad entrare nel novero delle grandi potenze industriali. Per la modernizzazione della scuola e della società era quindi necessario agire anche sulla preparazione stessa e sui metodi didattici dei

maestri e dei professori, per cui Credaro sostenne con forza la necessità non più rinviabile di una riforma delle scuole magistrali²²⁹. Le volontà e le proposte sostenute per lunghi anni da Credaro sembrarono trovare la loro conclusione nella legge Daneo-Credaro del 4 giugno 1911, così chiamata perché firmata anche dal predecessore alla Minerva. Daneo aveva impostato nel 1910 un disegno di legge con le stesse finalità modernizzatrici, sostenendo una moderata avocazione delle scuole allo stato, e pure con rimaneggiamenti e modifiche sostenne il nuovo impianto dato da Credaro alla proposta legislativa, apponendovi la propria firma favorevole²³⁰. La gestione di gran parte delle scuole elementari (e quindi anche gli stipendi dei maestri) passò dalle finanze comunali alla gestione diretta dello stato, garantendo così sia una maggior democratizzazione della scuola, aprendosi ancora di più alle classi popolari, sia una maggiore disciplina dell'obbligo scolastico in tutto il territorio del regno. Il dispositivo fu accompagnato poi da altri provvedimenti riguardanti l'assistenza ed il patronato scolastico, i convitti, lo sviluppo dell'edilizia scolastica, le biblioteche popolari, le scuole italiane all'estero (legge 21 luglio 1911, n.861). Sembrò quindi che la scuola italiana si trovasse ad un punto di svolta decisivo nella sua storia, con un grande impeto riformatore rivolto al futuro dell'istituzione educativa, ma i risultati sperati da Credaro e poi concretamente raggiunti negli anni successivi si rivelarono un successo a metà. Se soprattutto negli anni tra il 1911 ed il 1915 si assistette in effetti ad una ripresa dell'edilizia scolastica per i mutui agevolati e ad una parziale regolarizzazione e stabilizzazione della classe magistrale italiana, l'altro grande obiettivo, quello di riformare le scuole magistrali e normali per i futuri insegnanti con una riprogrammazione secondo il metodo herbartiano dei programmi e dei metodi di insegnamento e con una implementazione delle materie tecnico-scientifiche, rimase largamente sulla carta per differenze di opinioni e visioni all'interno del mondo pedagogico e scolastico, per rimostranze sindacali e di categoria e soprattutto per lo scoppio della Prima Guerra Mondiale, che sospese ogni altra discussione, anche in ambito scolastico²³¹.

L'intero complesso legislativo avviato da Daneo e poi proseguito da Credaro fino alle approvazioni dell'estate 1911 non avrebbe però avuto la stessa efficacia e la stessa solida base quantitativa ed analitica senza il prezioso e fondamentale lavoro di Camillo Corradini, direttore generale dell'istruzione primaria e popolare al ministero della Pubblica Istruzione²³². Alla base di

²²⁹ Patrizia Guarnieri, *Luigi Credaro. Lo studioso e il politico*, Sondrio, Società Storica Valtellinese, 1979; *Eadem* (a cura di), *Luigi Credaro nella scuola e nella storia*, Sondrio, Società Storica Valtellinese, 1986.

²³⁰ Per una biografia di Edoardo Daneo, rimando alla voce biografica curata da Giorgio Chiosso in Id., Roberto Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, vol.1, 2014.

²³¹ Per una storia più completa di Credaro e della legge scolastica del 1911, vd. S. Q. Angelini, *La scuola tra Comune e Stato. Il passaggio storico della legge Daneo-Credaro*, Firenze, Casa editrice Le Lettere, 1998; Giorgio Chiosso, *L'educazione degli italiani*, cit., p. 49-119.

²³² Nato nel 1867, Camillo Corradini dopo gli studi di giurisprudenza a Roma nel 1890 entrò al ministero della Guerra come segretario. Nel 1903, alla formazione del secondo gabinetto Giolitti, Vittorio Emanuele Orlando diventò Ministro della Pubblica Istruzione e Corradini fu nominato capo di gabinetto, entrando così in contatto con i problemi della scuola ed in particolar modo dell'istruzione primaria. Collaboratore del ministro Orlando nella stesura della legge scolastica del

questo fondamentale *turning point* per la storia scolastica italiana si poneva infatti la poderosa *Inchiesta Corradini* del 1907-8, un ricco spaccato della condizione della scuola elementare del tempo che non si era limitato a fotografare la realtà di quel biennio, privilegiando invece il tentativo di compiere una prima valutazione sull'applicazione delle leggi del 1904 e del 1906, con un'analisi molto concreta dei dati reali raccolti in tutto il paese tramite lo strumento delle inchieste affidate ai propri collaboratori, ai provveditori scolastici, ai singoli maestri²³³. Forte della propria convinzione positivista e sperimentale, per avere una visione più completa possibile Corradini aveva così allargato l'indagine all'analisi dei bilanci comunali e statali, agli investimenti edilizi, alle condizioni professionali e lavorative degli insegnanti per mettere in luce quanto l'amministrazione diretta della scuola affidata alle amministrazioni locali si fosse rivelata inefficace ed inadatta negli ultimi decenni e quanto ormai fosse impellente un intervento diretto dello Stato con l'avocazione²³⁴. Per compiere un'opera così capillare a livello nazionale furono arruolati i maestri e gli ispettori che, oberati dall'insegnamento e da altre pratiche burocratiche, pur anche con la buona volontà non possedevano le adeguate conoscenze statistiche e demoscopiche per un'indagine di questo tipo. Non solo, a rendere ancora più complessa l'indagine erano la disastrosa inefficienza delle anagrafi scolastiche, inesistenti o caotiche e casuali; le variazioni dell'obbligo dell'età scolastica, che se a inizio secolo si fermava ai dieci anni con la legge Orlando del 1904 arrivò a dodici; la natura fluttuante dei criteri scelti per compiere queste ricerche, per esempio i dati sui numeri degli alunni frequentanti, da cui spesso furono esclusi per esempio gli studenti delle scuole private, i ripetenti o gli studenti che per motivi di lavoro avevano una frequenza irregolare o stagionale se si trattava di scuole di campagna, per cui quando si dovevano svolgere i lavori nei campi la frequenza scolastica veniva sospesa dai giovani allievi; la natura stessa che il compilatore assegnava al concetto di alfabetismo: si era alfabeti se si sapeva

1904, Corradini accumulò una grande competenza sui problemi connessi alle scuole elementari, convincendosi che la diffusione della cultura e della scolarizzazione fossero mezzi necessari all'elevamento della coscienza delle classi popolari e ad una loro maggiore integrazione nella comunità nazionale ai fini di una crescita pacifica del paese. Nominato prima ispettore generale e poi direttore generale dell'istruzione primaria e popolare nel 1908, l'inchiesta del 1907-8 avrebbe poi costituito la base della legge Daneo-Credaro del 1911. Nominato nel 1915 consigliere di stato, Corradini seguì poi Orlando al Ministero degli Interni, dove diventò capo di gabinetto. Eletto come deputato nel 1919, nel primo dopoguerra dovette fronteggiare il crescente clima di violenza e le azioni dello squadristico fascista da sottosegretario agli Interni, legando la propria carriera politica a quella dell'ultimo governo Giolitti, seguendone quindi la rovina e la caduta nel 1921. Marginalizzato dai fascisti, che ne impedirono la rielezione nel 1924, morì nel 1928. Per una biografia di Corradini, G. De Rosa, *Venti anni di politica nelle carte di Camillo Corradini*, Roma, Istituto Grafico tiberino, 1957; G. Jetti, *Camillo Corradini nella storia politica dei suoi tempi*, Atripalda, Arti Grafiche Pellecchia, 2004.

²³³ La legge dell'8 luglio 1904, conosciuta anche come *Legge Orlando* dal nome del Ministro della Pubblica Istruzione aveva esteso a dodici anni la durata dell'istruzione obbligatoria, introducendo un corso popolare di due anni e con l'obiettivo di aumentare il numero delle scuole. La legge del 15 luglio 1906 si poneva all'interno del più vasto programma legislativo a favore del Mezzogiorno e disponeva la nascita di scuole rurali a spese dello Stato, la costruzione di nuovi edifici scolastici con la concessione alle amministrazioni pubbliche di mutui agevolati, contributi per gli insegnanti destinati all'insegnamento nelle scuole delle località più lontane e disagiate del paese.

²³⁴ Camillo Corradini, *L'istruzione primaria e popolare in Italia. Le sorprese di un'inchiesta ufficiale*, Milano, Vallardi, 1910.

leggere, scrivere e comprendere un testo? Era sufficiente sapere leggere? Era sufficiente avere appreso una minima capacità alfabetica per essere ritenuto un soggetto scolarizzato, oppure soltanto una permanenza in una scuola che forniva le basi alfabetiche assieme all'insegnamento di valori, comportamenti, senso ed educazione civile poteva essere considerata la fonte di un'alfabetizzazione e scolarizzazione delle giovani generazioni? Pur quindi con tutti i suoi limiti strutturali di indagine, l'*Inchiesta Corradini* fu raccolta in quattro volumi ed offrì una inestimabile miniera di informazioni sul mondo della scuola italiana del primo decennio del Novecento, e per questa sua natura acquisì un'importanza fondamentale per il lavoro delle commissioni regie, delle commissioni parlamentari ed infine dell'attività legislativa sfociata poi negli interventi di Credaro del 1911²³⁵.

Ad arricchire ulteriormente di informazioni propedeutiche il lavoro parlamentare sulla riforma scolastica arrivò infine la conclusione di un'altra grande inchiesta sul Mezzogiorno conosciuta come *Inchiesta Faina* dal nome del presidente della commissione parlamentare sulle condizioni dei contadini meridionali e insulari promossa da Giolitti nel 1906 e di cui fecero parte personalità quali Francesco Saverio Nitti, relatore per la Basilicata, e del marchese Raffaele Capelli, relatore per gli Abruzzi²³⁶. I lavori della commissione, al pari della quasi parallela inchiesta di Corradini, offrono in quindici volumi una ricca e particolareggiata visione delle reali condizioni del Mezzogiorno, sempre sulla scorta delle leggi per il Meridione approvate alla metà del primo decennio del Novecento e con le relazioni dei parlamentari membri della commissione d'inchiesta affiancate dagli studi specialistici e regionali guidati da esperti agronomi e scienziati sociali. La varietà dei temi toccati fu molto vasta, dalle condizioni delle colture al rimboschimento, dalla bonifica all'assetto viario ed

²³⁵ Camillo Corradini, *L'istruzione primaria e popolare in Italia con speciale riguardo all'anno scolastico 1907-8*, Roma, Tipografia Operaia Romana Cooperativa, 1912, voll. 4.

²³⁶ Eugenio Faina nacque a San Venanzo (Terni) nel 1846 da una ricca famiglia nobile di proprietari terrieri umbri ed appena ventenne partì con Garibaldi per la Terza guerra d'indipendenza combattendo in Trentino. Dopo gli studi in Giurisprudenza a Siena, Faina concentrò i propri impegni ed i propri interessi nell'economia agraria, con frequenti viaggi in Olanda ed in Inghilterra per studiarne i moderni sistemi agrari. Eletto nel 1880 in Parlamento per il collegio di Orvieto come deputato della destra, nel corso degli anni Ottanta Faina si schierò col governo, mantenendo salda la sua convinzione liberalconservatrice. Senatore dal 1892, Faina si occupò principalmente di agricoltura e della società contadina, con una particolare attenzione per la creazione di speciali scuole agrarie per una modernizzazione della agricoltura italiana certamente nelle più innovative tecniche di coltivazione ed allevamento, ma pure nella cultura e nella mentalità dei proprietari, degli imprenditori e dei coltivatori. Nel 1905 venne nominato presidente della commissione reale per la creazione a Roma dell'*Istituto Internazionale di agricoltura*, progenitore dell'odierna FAO, di cui conservò la carica di presidente fino al 1910. Allo scoppio della Grande Guerra partì come volontario con l'11° corpo di armata ed una volta congedato per limiti di età diresse per conto del Ministero della Guerra l'impiego della manodopera militare nell'industria e nell'agricoltura, mentre nel 1919 si occupò della bonifica agraria e del recupero produttivo dei terreni attorno al Piave ed all'Isonzo martoriati dal conflitto pluriennale. L'impegno decennale nella cura della questione agraria nazionale lo portò al riconoscimento nel 1922 la medaglia d'oro al merito del Ministero d'Agricoltura. Fortemente preoccupato dalla crescita del movimento socialista durante il biennio rosso, Faina mantenne fermo il suo legame con l'ala conservatrice del vecchio mondo liberale ed un preoccupato scetticismo per l'ascesa del fascismo, fino alla morte nel 1926. Per una biografia di Faina, rimando alla voce biografica curata da Carlo Travaglini in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Treccani, vol. 44, 1994; L. Montecchi, *Una scuola per i contadini: la Scuola Rurale Faina*, in «History of Education and Children's Literature», 2009, n.1, pp. 179-197.

idrogeologico, dall'emigrazione alla formazione delle classi imprenditoriali e lavoratrici, dai ricchi proprietari latifondisti alla vita quotidiana delle masse contadine delle campagne. Nella relazione finale del 1911 Faina riuscì a comporre una sintesi di queste ricerche pluriennali che desse una visione del quadro d'insieme del Mezzogiorno d'Italia, un ritratto invero piuttosto desolante di povertà diffusa, scarso sviluppo infrastrutturale, grandi sacche di emigrazione, forte analfabetismo ed arretratezza delle pratiche agricole. Alla condizione di arretratezza strutturale del Mezzogiorno si intrecciava ovviamente la tematica dell'educazione e della scolarizzazione, tanto che nelle sue conclusioni così commentava Faina, sottolineando il ruolo che avrebbe potuto avere una maggiore implementazione del sistema scolastico e dell'educazione per lo sviluppo sociale, culturale ed economico nelle terre del Mezzogiorno d'Italia:

«I provvedimenti richiesti o proposti, quando anche profondendo denaro fosse possibile attuarli tutti, non risolverebbero il problema meridionale, perché la causa vera di tutti i mali lamentati è il basso livello intellettuale e morale delle classi lavoratrici, e forse non di quelle solamente. Molto potrà fare la scuola, ma è illusione credere che basti la scuola. Ciò che è essenzialmente necessario, e senza il quale né forza di legge né forza di denaro riusciranno mai, è onestà di Governo e giustizia amministrativa perché la questione agraria meridionale è soprattutto una questione morale»²³⁷.

Fu quindi da questa duplice grande quantità di dati offerta dalle relazioni conclusive delle inchieste Corradini e Faina e dal clima di dibattiti sulla riforma scolastica che occuparono i giornali, le aule parlamentari e le riviste del mondo educativo e magistrale per quasi due anni che studiosi quali Lombardo Radice, Gaetano Salvemini e gli altri esponenti dell'ANIMI nell'anno del cinquantenario dell'Unità poterono trarre le informazioni statistiche necessarie per affermare quanto il paese fosse ancora indietro nella sua politica di scolarizzazione ed alfabetizzazione, con uno squilibrio però a tutto svantaggio del Sud che era caratterizzato da una condizione scolastica ed educativa molto grave e disarmante, in molti casi disastrosa. L'indagine Corradini attestava che agli inizi del XX secolo l'Italia viveva ancora una condizione di grave arretratezza rispetto all'alfabetizzazione degli altri stati dell'Europa occidentale, con un tasso di analfabetismo quantificabile attorno al 50% della popolazione, molto lontani dal 5-10% di Impero germanico e Gran Bretagna, dal 18% della Francia, dal 19% del Belgio, dal 25% dell'Impero austro-ungarico. Con il suo tasso di alfabetismo l'Italia era superiore soltanto all'Impero zarista (dove gli analfabeti potevano essere quantificati attorno al 70%)

²³⁷ Eugenio Faina, *Relazione finale del Presidente della Giunta parlamentare d'inchiesta on. Conte Eugenio Faina, Senatore, vol. VIII in Inchiesta Parlamentare sulle condizioni dei contadini nell'Italia meridionale nella Sicilia*, Roma, Tipografia Nazionale di G. Bertero e C., 1911, pp. 121; Luigino Rossi, *L'inchiesta Faina sui contadini meridionali* in Giustina Manica (a cura di), *Quaderni dei Georgofili. Le inchieste agrarie in età liberale*, Firenze, Edizioni Polistampa, 2017, p. 117-153.

e alla penisola iberica, con Spagna e Portogallo che avevano dati di analfabetismo vicini al 60%²³⁸. Ma anche nella distribuzione dell'analfabetismo, che come abbiamo già visto poc' anzi conteneva al suo interno diversi criteri statistici scelti dagli studiosi e dai compilatori della ricerca, dimostrava l'estrema diversità del paese, perché se in alcune regioni come quelle dell'Italia nordoccidentale e nelle specifico le province piemontesi potevano vantare tassi tra il 10 ed il 20% di analfabetismo, quasi ai livelli francesi, nelle province della Calabria e della Basilicata si potevano toccare anche tassi attorno al 70%, quasi ai livelli russi, con un indice di scolarizzazione che nel corso dell'Ottocento e delle prime iniziative legislative in tema di educazione dal neonato regno unitario poteva essere definito molto lento, quando non stazionario, rispetto ai tassi degli stati preunitari, per cui conosciamo qualche scampolo di informazioni dai primi censimenti degli anni Cinquanta dell'Ottocento (Parma nel 1833, quello toscano del 1841 e quelli piemontesi del 1848 e 1858) e soprattutto dalle analisi degli studiosi del secondo Novecento. Gli squilibri nei tassi di alfabetizzazione non erano poi solo limitati alle grandi macroaree (Nord contro Sud) o alle singole regioni del paese (Piemonte contro Calabria), ma erano presenti pure differenze sensibili persino in zone contigue, tra città e contado, tra provincia e provincia, per cui era possibile incontrare situazioni in cui la scolarizzazione aveva raggiunto quote particolarmente elevate, mentre nelle immediate vicinanze zone in cui si faticava ad incontrare un solo complesso scolastico e dove l'ignoranza dilagava²³⁹.

Si palesava quindi un nesso, una correlazione tra sviluppo economico e progresso educativo. Collegare e creare una correlazione tra le trasformazioni delle realtà produttive e i livelli di istruzione era (ed è ancora oggi) complesso per gli studiosi, proprio per l'estrema varietà del paese nelle pratiche agricole, nelle tipologie contrattuali, nella rete infrastrutturale, ma già ai tempi delle inchieste parlamentari si potevano tracciare alcune considerazioni su delle linee generali di tendenza. Al di sopra di ogni frantumazione regionale e territoriale, la disparità che più balzava agli occhi agli studiosi come Lombardo Radice e a chiunque si apprestasse a leggere le carte delle due inchieste parlamentari era quella tra Nord e Sud e tra le città, caratterizzate da un diverso grado di sviluppo industriale, artigianale e commerciale, e le grandi campagne contadine, dove i ceti agrari si rivelarono il grande serbatoio dell'analfabetismo in Italia. Nei grandi centri urbani come Milano, Torino, Roma, Firenze, Napoli, Bologna come nella grande e storica rete delle città medio-piccole che richiamavano il tessuto dell'Italia dei Comuni medievali, la più ampia e migliore dotazione scolastica, con scuole di ogni ordine e grado, biblioteche comunali e popolari, enti benefici e religiosi impegnati nell'educazione

²³⁸ Per i dati sui tassi di istruzione ed analfabetismo nei paesi europei, Carlo M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Torino, Utet, 1971, p. 111-115.

²³⁹ Giovanni Vigo, *Gli italiani alla conquista dell'alfabeto*, in Simonetta Soldani, Gabriele Turi (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura contemporanea. I. La nascita dello Stato nazionale*, Bologna, Il Mulino, 1993, p. 37-66.

delle giovani generazioni, si univa ad una economia vivace, fosse essa basata sull'industria, sulle produzioni artigianali o sul settore terziario in espansione, ed ad una maggiore stratificazione sociale, per cui a beneficiare di un migliore educazione scolastica non furono soltanto la grande borghesia e la borghesia delle professioni, ma pure i ceti artigiani e lo strato più alto della classe operaia²⁴⁰. In questa panoramica di inizio Novecento veniva poi messo in luce quanto le stesse città del Sud fossero accumulate da una arretratezza complessiva che le poneva al di sotto non solo delle realtà urbane del Centro-Nord, ma pure di molte zone agricole dell'Italia centro-settentrionale, per le scarse condizioni igieniche, il pessimo stato delle abitazioni e dei palazzi pubblici, la mancanza di infrastrutture e reti viarie adeguate, una realtà economica e produttiva depressa, una situazione complicata quindi che aveva come inevitabile corollario un livello di scolarizzazione molto arretrato e precario²⁴¹.

Nelle pagine delle due inchieste parlamentari e dalle indagini militanti di Zanotti Bianco, Isnardi e Salvemini l'inferiorità quantitativa e qualitativa della scuola nel Meridione fu intrecciata ad una profonda e generale arretratezza non solo infrastrutturale, economica ed industriale, ma pure civile e culturale della società rurale del Mezzogiorno. Le regioni del Sud avevano iniziato ad assistere tra Otto e Novecento alla progressiva decadenza dell'agricoltura cerealicola-pascolare, fondata da secoli sul latifondo ed uno sfruttamento intensivo che non lasciava margini di miglioramento o possibilità di intensificazioni produttive. L'arretratezza delle tecniche e delle rese, come delle tipologie contrattuali e lavorative del latifondo, si univano ad una piccola, quando non piccolissima, proprietà agricola che, per scarsità di mezzi, capitali da investire e conoscenze tecniche, non pareggiò mai quella solida, efficiente e relativamente aperta al mercato del Centro-Nord e delle cooperative padane. Proprio per l'ingresso nelle dinamiche del mercato e della concorrenza di queste nuove realtà economiche collegate ad un'agricoltura più moderna ed avanzata, i proprietari delle aziende, gli artigiani ad esse collegati e gli stessi contadini erano spinti alla ricerca di un nuovo e più alto livello di scolarizzazione, con quindi una richiesta di un miglioramento educativo che proveniva dal basso, dagli stessi ceti operai ed agrari più che dalla creazione di un sistema scolastico nazionale da parte governi centrali del Regno d'Italia. Prescindendo dai grandi centri quali Milano, Torino, Bologna, Padova, nell'Italia centro-settentrionale le zone che nel 1911 risultavano con un miglior tasso educativo e scolastico si rivelò essere la fascia pedemontana alpina, soprattutto piemontese e lombarda, anche più delle stesse città di Milano e Torino dove i più bassi tassi di alfabetizzazione erano dovuti all'immigrazione di tanti contadini dalle campagne circostanti alla ricerca di un nuovo

²⁴⁰ Per il caso emblematico della secolare rete di centri urbani medio-piccoli della Toscana, Carlo Pazzagli, *La terra delle città. Le campagne toscane nell'Ottocento*, Firenze, Ponte alle Grazie, 1992.

²⁴¹ Giuseppe Galasso, *L'altra Europa. Per un'antropologia storica del Mezzogiorno d'Italia*, Milano, Mondadori, 1982, p. 55-60.

impiego e di una nuova vita, in una lente e progressiva urbanizzazione della società agraria italiana. Nella fascia alpina e prealpina la nascita di un tessuto produttivo artigianale, unito alla stagionalità della montagna e dei lavori agricoli, alla dimensione ridotta dei centri abitati e la necessità di una preparazione scolastica che permettesse all'alto numero di emigrati di poter meglio competere sul mercato di lavoro in paesi stranieri come Stati Uniti, Argentina e Francia ma pure nei centri industriali come Milano, Torino e Genova, avevano favorito già alla fine dell'Ottocento una precoce scolarizzazione ed una ricerca di un livello educativo che prescindeva dalla povertà, quando non dalla miseria, e che si basava sulla convinzione dell'utilità pratica dell'istruzione. Un uguale miglioramento delle condizioni scolastico-educative lo si poteva riscontrare pur con moltissime differenze tra zona e zona nella pianura padana, per un concorso di diversi fattori. Nel corso del secondo Ottocento queste terre avevano infatti assistito al graduale passaggio ad una agricoltura organizzata da una parte sulle grandi aziende capitalistiche all'avanguardia per tecniche, organizzazione, colture e macchinari utilizzati, dall'altra sulla piccola proprietà contadina diffusa, strutturata per cooperative e consorzi, aperta al mercato. Alla modernizzazione dell'agricoltura si accompagnava l'impegno riformistico e educativo delle prime amministrazioni socialiste, per cui all'inizio del Novecento il tasso di alfabetizzazione delle pianure padane si assestò intorno alla media nazionale del 50%, inferiore quindi ai livelli alpini e prealpini, dove si oscillava tra il 70 ed il 90% di alfabetizzazione, ma sicuramente sulla buona strada per un progressivo miglioramento dei tassi di scolarizzazione e educazione²⁴².

Tutto questo mancava nelle campagne del Sud, dove oltre a sistemi di coltivazioni obsoleti, poco produttivi ed in ritardo con le innovazioni del secondo Ottocento, si doveva sommare una generale condizione di povertà della società agraria meridionale. Braccianti, lavoratori giornalieri, piccoli proprietari erano tutti accomunati da una realtà di sfruttamento e fatica, alti livelli di mortalità e malattie diffuse, condizioni igieniche ed abitative precarie. A determinare la condizione di grave quando non disastrosa deficienza del sistema scolastico nel Meridione d'Italia erano anche fattori di natura ambientale, con i territori montani e collinari dell'Appennino che rendevano difficili i collegamenti e le comunicazioni, le coste spesso e volentieri flagellate dalla malaria che imperversava incontrollata ed una natura degli insediamenti abitativi a carattere prevalentemente sparso, per cui era anche difficile creare un sistema di scuole elementari che conducessero la lotta contro l'analfabetismo nelle giovani generazioni del Sud. La carenza delle scuole nei piccoli centri delle campagne meridionali, la grande distanza che divideva la realtà delle fattorie e dai campi dalle poche scuole disponibili, l'assenza di una moderna rete stradale che unisse i centri abitati e sfidasse

²⁴² Ester De Fort, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Bologna, Il Mulino, 1995, p. 39-100; per l'esempio dello sviluppo dell'educazione e della scolarizzazione nell'Emilia Romagna, Stefano Pivato, *Pane e grammatica. L'istruzione elementare in Romagna alla fine dell'900*, Milano, Franco Angeli, 1983.

la natura impervia del territorio, la necessità per i più giovani di dover lavorare da subito nei campi e nei grandi latifondi per poter contribuire alla sussistenza delle famiglie rendeva la missione educativa proibitiva ed impervia ancora nel 1911. Nelle scuole meridionali, soprattutto nel contesto rurale che per la geografia del Sud era ampiamente maggioritario, i maestri ed i collaboratori di Corradini furono costretti a registrare dei tassi di abbandono delle classi scolastiche molto elevati, un'alta percentuale di ripetenti, livelli di apprendimento difficilmente quantificabili, ma altrettanto difficilmente definibili positivi perché la scarsa e saltuaria presenza degli scolari rendeva complicato insegnare i rudimenti e le basi dell'alfabeto, della lettura e dell'algebra, figurarsi il resto delle materie previste dai programmi didattici ministeriali. Pur fondamentali per un'analisi della società meridionale, queste considerazioni di arretratezza economica non potevano però essere considerate le uniche cause dell'analfabetismo e della scarsa scolarizzazione, per cui nelle carte delle inchieste parlamentari e negli scritti dei meridionalisti una voce importante fu riservata ad una disamina delle possibili componenti psicologiche e culturali della miseria educativa del Mezzogiorno. Gli studiosi denunciarono una diffusa apatia e depressione morale nei contadini e negli stessi maestri del Meridione, dovute al peso delle ingiustizie e della staticità dei rapporti sociali, della povertà culturale e lavorativa e ad una coscienza della ineluttabilità delle proprie misere condizioni, e la resistenza delle élite locali a diffondere nei ceti popolari ed agricoli il proprio monopolio culturale, nel quale vedevano un indicatore di status e soprattutto una forma di controllo delle masse, acquisendo così la natura, secondo Lombardo Radice, di una «casta di dominatori dallo spirito feudale, odiatori d'ogni movimento di anime»²⁴³. Questa lettura drammatica della situazione culturale, sociale e scolastica del Meridione d'Italia, dove in alcune province calabresi, lucane e pugliesi si raggiungevano anche tassi di analfabetismo superiori al 70%, paragonabili a quelli delle campagne russe, descriveva quindi una realtà arretrata, passiva e rassegnata, in un immobilismo che era però allo stesso tempo utile per le campagne politiche meridionaliste. I compilatori delle inchieste Corradini e Faina non mancarono però di segnalare alcuni aspetti, per così dire, positivi. Gli studiosi sottolinearono infatti che qualcosa iniziava finalmente a mutare, non solo perché nel primo decennio del Novecento si era assistito a dei lenti, lentissimi miglioramenti nei dati riguardanti i tassi di analfabetismo, scesi di qualche punto percentuale rispetto al censimento nazionale del 1901, ma soprattutto per il ruolo che iniziava ad avere l'emigrazione, con le conseguenze di questi flussi maggiormente quantificabili alla metà del decennio tra il 1910 ed il 1920. L'emigrazione iniziò infatti ad essere vista come una prospettiva di mobilità sociale impensabile fino a qualche anno prima e sempre più spesso un'educazione scolastica, anche minima, fu interpretata come un ottimo volano per abbandonare condizioni di vita ritenute non

²⁴³ Giuseppe Lombardo Radice, *La Sicilia contro l'analfabetismo e la delinquenza*, in «La Cultura Popolare», 1° giugno 1911, p. 242-43.

più sopportabili, per poter affrontare il mercato del lavoro con più mezzi culturali a disposizione nelle realtà complesse di città industrializzate come Milano o Torino o in paesi lontani come gli Stati Uniti, e per potere comunicare e corrispondere con i propri familiari rimasti nei luoghi di origine senza bisogno di alcun intermediario²⁴⁴. Così si sosteneva nella relazione sulla Calabria curata da Francesco Saverio Nitti per l'inchiesta Faina:

«Tutte le deposizioni orali e scritte concordano in questo; che è l'emigrazione la causa principale dell'aumentata frequenza delle scuole. E ciò per varie ragioni. Anzitutto il contadino emigrato in lontani paesi, assai più civili del suo, impara per propria esperienza ad apprezzare l'utilità dell'istruzione, del saper leggere e scrivere. Vede quanto meglio vengono pagati gli operai non alfabeti e quanto meno siano soggetti ad imbrogli, soprusi e truffe. Poi, per corrispondere con la sua famiglia, e per avere da essa notizie, sa quali inconvenienti procuri dover ricorrere ad estranei ai quali deve comunicare i fatti propri; e si affretta perciò a ordinare alla sua donna che mandi i ragazzi a scuola a qualunque costo»²⁴⁵.

Nell'inchiesta Corradini venivano denunciate con forza le mancanze delle élite e delle amministrazioni locali nel mancato decollo del sistema scolastico, un ritardo che aveva provocato dei tassi di analfabetismo ancora troppo alti in molte zone del paese. La volontà di un intervento riformatore e risolutore in ambito scolastico era la base di tutta l'indagine, poiché mettendo in luce le condizioni difficili o, per quanto riguarda il Mezzogiorno, disastrose delle scuole e dell'intero sistema educativo, comprendendo quindi l'assenza di scuole magistrali per i futuri insegnanti e la complicata vita professionale dei maestri, Corradini voleva dimostrare quanto ormai fosse improcrastinabile un intervento diretto dello Stato nella gestione delle scuole, fino ad allora demandata alle amministrazioni locali che spesso non avevano l'interesse né soprattutto i bilanci adeguati per sopportare i costi dei normali servizi pubblici, e figurarsi quindi della scuola, che in molti casi doveva essere creata, organizzata ed adeguatamente sovvenzionata partendo da zero. Quando erano presenti, e soprattutto in campagna, la condizione dei locali scolastici era disastrosa. L'inchiesta Corradini ed altri studi di riformatori sociali del tempo misero in luce quanto le scuole venissero ospitate in fabbricati obsoleti e adattati, spesso fatiscenti, dalla scarsa igiene ed areazione, con aule piccole e tendenti quindi al sovraffollamento, prive di adeguate biblioteche ad uso degli studenti e dei più semplici materiali didattici, e se nelle città non era infrequente che le scuole fossero organizzate in edifici insalubri degli inquinati quartieri industriali, così in montagna non era raro trovare aule

²⁴⁴ Ester De Fort, *Scuola ed analfabetismo nell'Italia del '900*, cit., p. 101-125; Antonio Prampolini, *Agricoltura e società rurale nel Mezzogiorno agli inizi del '900*, Milano, Franco Angeli, 1988.

²⁴⁵ Francesco Saverio Nitti, *Relazione Basilicata e Calabria in Inchiesta Parlamentare sulle condizioni dei contadini nell'Italia meridionale nella Sicilia*, Roma, Tipografia Nazionale di G. Bertero e C., 1911, vol. V, t. III, pp. 709.

scolastiche nelle stalle e nelle malghe²⁴⁶. Questa non era ovviamente la condizione generale del sistema scolastico italiano, perché nei centri urbani borghesi e nei comuni in mano alle amministrazioni socialiste già alla fine dell'Ottocento le eccezioni erano numerose, con gli edifici scolastici spesso ospitati in edifici di pregio o costruiti per quello scopo affinché fosse chiaro e visibile il ruolo che queste amministrazioni riservavano all'istruzione, depositaria della formazione delle giovani generazioni italiane. La descrizione tragica delle scuole dipinte nell'inchiesta Corradini riguardavano però la maggioranza degli istituti italiani, in special modo del Meridione, e questo si doveva sia all'esplicito retroterra politico dell'inchiesta che avrebbe costituito la base analitica della legge Daneo-Credaro, con una chiara intenzione riformatrice e di sostegno all'attività governativa che tendeva quindi *pro domo sua* anche ad esasperare e rendere ancor più patetico la difficile condizione del sistema scolastico nazionale, sia per il realismo implacabile delle singole relazioni dei collaboratori, che non fecero altro che mettere in luce la condizione delle scuole nel territorio nazionale. Pure la embrionale richiesta dal basso di una istruzione che preparasse i futuri emigranti osservata dai referenti dell'inchiesta Faina o la lenta ma progressiva crescita di una richiesta di un'educazione scolastica da parte dei ceti agrari e popolari di tutta Italia osservata dai collaboratori di Corradini dimostravano un'altra grande disparità della geografia educativa nazionale, ovvero il diseguale rapporto tra il numero delle scuole presenti ed il numero degli abitanti delle singole province dello stato. La crescente disponibilità delle popolazione rurali ed operaie italiane nei confronti dell'istruzione si scontrava infatti con una materiale assenza di scuole nel territorio e nei dati delle inchieste parlamentari era quindi possibile osservare che nel 1911 nel Centro-Nord soltanto una provincia, quella di Venezia, era al di sotto della media nazionale nella graduatoria delle scuole per numero di abitanti, mentre nel Mezzogiorno solo le due province di Sassari e L'Aquila si ponevano al di sopra della stessa media nazionale, chiarendo una volta per tutte a quale grado di arretratezza si trovasse il sistema scolastico nelle regioni del Sud. Contro le carenze della scuola meridionale avevano in parte iniziato ad agire le sovvenzioni ed i mutui agevolati delle leggi straordinarie del Meridione del 1906, ma il divario con le condizioni educative del Centro-Nord era ancora troppo ampio da colmare in così poco tempo ed alla data del 1911, alla conclusione della inchiesta Corradini e del varo della legge Daneo-Credaro, nelle province meridionali il numero delle scuole sarebbe dovuto raddoppiare per mettersi almeno alla pari con la media nazionale²⁴⁷.

²⁴⁶ Ubaldo Comandini, *Il problema della scuola in Italia. Vol. I. Istruzione primaria e popolare*, Roma, Bontempelli e Invernizzi, 1912; Manuele Gianfrancesco, *Scuola, igiene e Nation-Building: maestri e medici nell'Italia liberale*, in «Diacronie. Studi di storia contemporanea», 37, 1/2019, p.1-20.

²⁴⁷ Per le statistiche scolastiche sulle province italiane, rimando all'Appendice VI in E. De Fort, *Scuola ed analfabetismo in Italia*, cit., p.347-350.

A queste mancanze eminentemente strutturali si sommarono le già ricordate problematiche economiche e sociali, per cui una efficace campagna di scolarizzazione e progresso educativo era ostacolata dalle modalità d'uso della scuola da parte dei ceti agrari che costituivano la grande maggioranza della popolazione del Mezzogiorno. Erano questi ostacoli che colpivano soprattutto la durata del percorso scolastico dei singoli allievi, che in gran numero non riuscivano a completare il percorso dell'obbligo per una vasta molteplicità di possibili cause e fattori. La frequenza saltuaria delle lezioni da parte degli studenti del Meridione era causata dalle malattie come la malaria o dalle condizioni di salute rese precarie dalla scarsa igiene e dal misero sostentamento; dalla difficoltà logistica del raggiungere la scuola lontana spesso chilometri da casa e con strade impervie da percorrere in una geografia che certo non aiutava, soprattutto nelle zone appenniniche o al centro delle due isole; dagli spostamenti stagionali delle popolazioni nelle zone di pastorizia, per cui in determinati momenti dell'anno gli alunni dovevano abbandonare le classi per accompagnare la propria famiglia al seguito degli armenti; dai lavori stagionali nei campi e nei latifondi necessari per sostenere la propria famiglia, che non solo causavano un'uscita anticipata dalle classi nella primavera, ma pure un'iscrizione ritardata nell'autunno inoltrato, a lavori agricoli compiuti; dall'impiego nelle saline pugliesi, nelle miniere di zolfo siciliane e nelle nascenti realtà industriali di Napoli, Taranto e Palermo, con dei guadagni addizionali per la famiglia che spesso superavano quello delle mogli e delle madri. Una adeguata e continuata vita educativa delle giovani generazioni meridionali nelle aule scolastiche entrava così in contrasto con la dura realtà del lavoro infantile, un fenomeno molto diffuso però non solo per necessità e miseria. Quest'ultimo era infatti considerato una pratica sociale accettata, tramandata da generazioni e ritenuta parte integrante della crescita delle giovani generazioni, per cui l'apprendimento di come si dovesse gestire un campo, un allevamento o la discesa in una miniera non lo si sarebbe appreso nelle aule scolastiche, ma con l'esperienza diretta sin dai primi anni di vita. L'idea di un'educazione scolastica finiva pertanto per naufragare contro un'idea di *utilità pratica* che apparteneva alla cultura dei ceti agrari, per i quali nei confronti della scuola ancora all'inizio del Novecento si nutriva una ritrosia ed una diffidenza per un'idea di cultura che fino ad allora era appartenuta soltanto ai ceti dirigenti e agli esponenti della Chiesa. Non solo, nei genitori e negli studenti stessi agiva pure una fatalistica rassegnazione per un'idea di destino considerato imm modificabile per gli abitanti ed i lavoratori delle campagne, che diventò una tematica retorica a doppio taglio: per i meridionalisti ed i riformisti uno sprone all'azione e allo sviluppo di una cultura educativa e scolastica nelle regioni più arretrate del paese, nei denigratori e nelle fasce più conservatrici una dimostrazione della cronica inferiorità ed arretratezza del Meridione d'Italia. Quello del lavoro infantile costituiva quindi al pari delle carenze di infrastrutture scolastiche il grande ostacolo alla *marcia dell'educazione e dell'istruzione* nelle regioni d'Italia e soprattutto nel

Mezzogiorno. Questo era un fenomeno che aveva sicuramente una diffusione nazionale, in particolar modo nelle campagne, ma mentre al centro-nord le scuole iniziarono ad essere una presenza sempre più radicata ed abituale con un numero sempre più grande di studenti, nelle regioni del Sud il lavoro infantile manteneva ancora nel 1911 un carattere pressoché dominante, per cui la scuola nell'anno del Cinquantenario ancora arrancava nel farsi breccia presso la società agraria meridionale, come Lombardo Radice aveva denunciato nel suo articolo su *La Coltura Popolare*. Nel Meridione i primi segnali di un sempre più consistente afflusso di giovani studenti e studentesse nelle scuole del regno si sarebbe osservato soltanto con il primo dopoguerra, quando ad una rinnovata operazione di edilizia scolastica si sarebbe sempre più associata ad un'idea diffusa nella popolazione locale, ovvero che la scuola fosse utile non solo per apprendere le basi dell'alfabeto, della lettura e dell'algebra, ma che la cultura fosse un valore in sé, capace di aprire nuove strade nel mondo del lavoro e della vita quotidiana; la scuola non sarebbe più stata una imposizione governativa ed un tentativo di entrare nella vita quotidiana delle famiglie contadine, ma una necessità deliberatamente ricercata, scelta, utilizzata e finalmente considerata *utile*²⁴⁸. Nel 1911 eravamo quindi ancora in una iniziale ma importante fase di passaggio per la scuola meridionale, come sostiene De Fort:

«Era ancora ben lontana tra i ceti popolari l'idea della istruzione come investimento (salvo nel caso di prospettive consolidate d'emigrazione, temporanea o permanente): qualsiasi scelta di pianificare il futuro dei figli si scontrava, oltre che con gli elevati livelli di mortalità infantile, con l'abitudine e la necessità da parte delle famiglie contadine di vivere alla giornata, oltre che con la consapevolezza di un destino di lavoro cui difficilmente si sarebbe potuti sfuggire (...) Più che l'istruzione, era la situazione sociale e demografica della famiglia a condizionare il futuro dei ragazzi. Solo i figli dei più poveri avevano minore interesse a ripercorrere le orme dei genitori, ma erano proprio quelli d'altro lato cui era più difficile rinunciare al lavoro per la scuola. D'altra parte, l'idea di un destino diverso, di una ascesa sociale attraverso l'istruzione, non sorrideva ai ceti rurali, tra i quali era piuttosto diffuso il timore che un'eccessiva istruzione distogliesse i figli al lavoro dei campi (...) Proprio con la decisa volontà delle famiglie di disporre dei figli in modo pieno e incondizionato, era destinata a scontrarsi con la volontà governativa di fare della scuola un'esperienza ineliminabile dell'infanzia. Con la stessa frequente accusa di *indifferenza* nei confronti della scuola, rivolta alle famiglie da autorità scolastiche e osservatori, questi ultimi mostravano di non capire, non tanto le cause materiali dell'evasione, quanto la riluttanza dei genitori a una così profonda interferenza dei propri ritmi di vita e di lavoro e nella propria cultura»²⁴⁹

Questa era la condizione della scuola nel Meridione alla data del 1911 ed è quindi interessante osservare che in una situazione di tale difficoltà, complessità e ritardo sia culturale che infrastrutturale

²⁴⁸ E. De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del Fascismo*, cit., pp.204-291; Eadem, *Scuola ed analfabetismo nell'Italia del '900*, cit., p. 125-200.

²⁴⁹ *Ivi*, p. 168-69.

fosse comunque presente una vivace realtà di riviste dedicate al mondo magistrale, a dimostrazione di un attivismo culturale nel mondo degli insegnanti che ebbe ad inizio Novecento il suo epicentro soprattutto nella Sicilia di Lombardo Radice. Anche nel Mezzogiorno si potevano così trovare la varietà editoriale che si riscontrava nel resto d'Italia, dove la scuola come abbiamo visto viveva una condizione più strutturata che garantiva una presenza nel dibattito pubblico e nella società ormai consolidata. Tra le decine di periodici scolastici ed educativi (non troppo lontani dalle cento pubblicazioni²⁵⁰) che con una natura più o meno duratura e consistente caratterizzarono il mondo magistrale meridionale ad inizio Novecento i lettori, gli insegnanti e gli studiosi del tempo potevano leggere, scrivere o abbonarsi a dei giornali didattici e politico-scolastici dedicati prettamente agli insegnanti, con consigli per le lezioni in classe e riflessioni, anche politiche, sulle dinamiche delle discussioni parlamentari riguardanti l'educazione, per cui la legge Daneo-Credaro, le sue premesse e le sue conseguenze furono quindi argomento di dibattito per molti anni; dei periodici di più largo pubblico ed interesse culturale ma con costanti interessi educativi e pedagogici; i semplici bollettini delle associazioni professionali e quindi più incentrati sulle questioni sindacali e prettamente lavorative, espressioni di piccole e grandi società delle province meridionali. Legate com'erano al mondo dell'istruzione ma pure alle dinamiche politiche, culturali e sociali del tempo, anche le riviste magistrali del Mezzogiorno dedicarono un'attenzione non così marginale alla guerra italo-turca, e con spesso un'impostazione forse inaspettata per il lettore e lo studioso di allora come di oggi. È infatti interessante notare che in queste pagine meridionali non risultò quasi mai centrale uno degli immaginari legati al conflitto più comuni nella discussione pubblica italiana del tempo, ovvero quello della Libia come nuova terra promessa per i destini dell'emigrazione italiana, e quindi quanto mai importante per gli abitanti del Mezzogiorno. Del resto, e come in parte abbiamo visto anche nei periodici finora incontrati, specialmente nelle loro parti più letterarie ed in particolar modo nei reportage di *Pagine Gentili*, la Libia veniva sempre descritta con toni molto positivi, quasi paradisiaci, caricando la conquista coloniale di grandi aspettative destinate poi ad infrangersi con la realtà dei decenni successivi. Oscillando tra i ritratti di un luogo affascinante, incontaminato, esotico e lussureggiante tipicamente legato all'esotismo orientalistico di fine Ottocento e l'esaltazione delle ricchezze e delle risorse africane per la gran parte intatte o poco sfruttate dal controllo ottomano, nella parole dei nazionalisti la Libia diventò una sorta di Eden terrestre al di là del Mediterraneo che aspettava soltanto l'arrivo degli italiani, o per meglio dire il loro legittimo ritorno in terre che un tempo avevano costituito il granaio dell'Impero romano. Le immagini delle oasi, le palme, la ricchezza dei frutti e degli alberi, le viuzze, i minareti e le moschee di Tripoli e Bengasi, le visioni

²⁵⁰ Per i dati e le tabelle sul numero e la distribuzione dei periodici magistrali, rimando a G. Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia*, cit., p. 6-10.

colorate dei mercati e delle notti nel deserto rischiarate dalla luna, le strade romane ed i resti di Leptis Magna, la contrapposizione tra lo stato di miseria ed abbandono perpetrato dal dominio ottomano e dalle popolazioni arabe e la promessa di una vita di progresso e prosperità in caso di un'occupazione italiana, con una evidente gerarchia coloniale ed imperialista tra la civiltà italiana e la barbarie ottomana ed islamica, andavano a formare un linguaggio che *creava* la Libia come terra promessa per gli italiani. Come sostiene Proglìo:

«Recuperando memorie mitiche ed al contempo popolari del passato come quella del paradiso terrestre si *territorializzavano* le narrative, ossia veniva loro attribuito un valore certo, anche se, nella pratica, non verificato da milioni di italiani. La terra promessa passava dalla illusione alla realtà perché, a differenza delle leggende, era collocata in un preciso spazio geografico che spettava, secondo la retorica, all'Italia. Idealmente, e non solo, la Libia dava prova dell'esistenza di questo luogo esterno alla vita del paese che prometteva serenità a tutti gli italiani; in cui, ancora, ogni italiano poteva vivere un tempo eterno, o almeno un pezzo di eternità, in contrapposizione ai tempi della penisola: quelli sequenziali e continui della modernizzazione industriale, quelli ripetitivi e ciclici dell'agricoltura»²⁵¹.

In questa retorica, che univa descrizioni edeniche ed argomentazioni politiche, culturali ed economiche sull'opportunità di una conquista italiana della Libia e che occupò una parte non trascurabile delle discussioni pubbliche nell'Italia del primo decennio del Novecento, non poteva mancare la questione dell'emigrazione, in particolar modo meridionale. L'imperialismo europeo ottocentesco nella sua interezza fu in realtà percorso dalle inquietudini poste dal problema demografico, con una popolazione europea in piena espansione. Gli spettri delle masse proletarie, gli *eserciti di riserva industriale* di memoria marxista, si unirono alle teorie malthusiane di inizio Ottocento, influenzando negli anni Trenta le teorie di studiosi quali Edward Gibbon Wakefield e Robert Wilmot – Horton. Quest'ultimi furono i primi a teorizzare nella prima età vittoriana la necessità di un'espansione coloniale finalizzata ad una diminuzione della pressione demografica della Gran Bretagna, con la proposta di indirizzare le crescenti ondate migratorie britanniche verso le colonie del Canada, dell'Australia e della Nuova Zelanda, cogliendo così due obiettivi: alleggerire la pressione interna alla Gran Bretagna ed aumentare l'influenza imperiale del paese nelle neonate colonie di insediamento. Tra il 1830 ed il 1840 i britannici che scelsero l'emigrazione verso gli Stati Uniti ed i territori dell'Impero raggiunsero la quota di 700.000, il doppio di quanti avevano lasciato il paese in tutti i primi tre decenni dell'Ottocento²⁵². Questi piani di *systematic colonization* accolsero negli anni sempre più consensi, tra i quali quelli dei filosofi Mill e Bentham, per poi essere affiancati dalle analisi economiche di Robert Torrens, che alla sovrabbondanza di popolazione e manodopera

²⁵¹ Gabriele Proglìo, *Libia 1911-1912*, cit., p. 135.

²⁵² David Cannadine, *Victorious Century. 1800-1906*, London, Penguin, 2018, p. 190-192.

assimilò quella di un eccesso di capitale bisognoso di trovare nuovi mercati di investimento. Questi dibattiti di metà secolo finirono per entrare appieno nella mentalità dell'*informal empire* dell'epoca di Gladstone, quando la Gran Bretagna raggiunse il proprio apice di potenza commerciale, diplomatica e culturale. Non solo, essi modellarono tutte le discussioni sull'imperialismo dei decenni successivi, dall'unione doganale imperiale di Joseph Chamberlain (la *Imperial Federation*) all'epoca della seconda guerra boera alle teorie contrarie all'imperialismo economico di Hobson e Lenin di inizio Novecento. Nel secondo Ottocento l'interesse degli studiosi britannici per una espansione coloniale che risolvesse i problemi di sovrabbondanza di merci, capitali e pressione demografica fu comune al mondo accademico delle altre due grandi potenze coloniali europee, la Francia e l'Impero germanico. Se studiosi quali Jules Ferry, Paul Leroy-Beaulieu concentrarono le proprie attenzioni ed i propri studi sull'aspetto eminentemente più economico della conquista di nuovi mercati, l'aspetto sociale di un impero che fornisse nuove colonie di insediamento alle masse sempre più ingenti di popolazione costretta all'emigrazione per l'esplosione demografica del secondo Ottocento diventò sempre più impellente per quelli che nella Germania bismarckiana e guglielmina furono derisoriamente definiti i *Kathedersozialisten*, i «socialisti della cattedra». Per questi studiosi, capeggiati dal professore di economia alle università di Tubinga e Berlino Gustave Schmoller, il problema dell'impero andava al di là del mercato, dell'influenza politica e della ricchezza di materie prime, perché in pericolo era l'ordine pubblico dell'Impero tedesco. In un'epoca di sempre più feroce competizione, tassi protezionistici e sciovinismo nazionalista quale furono gli anni al passaggio tra Otto e Novecento, le condizioni dei lavoratori, delle masse operaie e contadine, sempre più attratte dai movimenti socialisti, erano diventate determinanti per la stabilità della Germania e la disoccupazione ed il malessere sociali, dipendenti dai ciclici flutti dell'economia, dovevano e potevano essere rivolti altrove, verso le nuove terre coloniali da consolidare o conquistare *ex novo*. Schmoller ed i suoi colleghi delinearono così una forma di *imperialismo sociale* che univa la gloria patriottica ed il peso diplomatico conseguenti all'espansione imperiale alla cura dei più gravi problemi nazionali, quali la disoccupazione e la pressione demografica. Con una teoria che non si distanziava troppo dalle idee di Wakefield e Wilmot-Horton, i *Kathedersozialisten* videro nell'emigrazione delle masse tedesche verso le terre coloniali la soluzione a due problemi: la pressione demografica, lavorativa ed abitativa interna alla Germania e l'estensione della potenza imperiale tedesca²⁵³.

Il tema dell'emigrazione era quindi diventato centrale nei dibattiti pubblici ed accademici sull'imperialismo ed il colonialismo nell'Europa della *Belle Époque*, e queste argomentazioni non

²⁵³ Raymond F. Betts, *L'alba illusoria. L'imperialismo europeo nell'Ottocento*, Bologna, Il Mulino, 2008, p. 157-174.

tardarono ad arrivare pure nel Regno d'Italia, sebbene nel paese ad inizio Novecento si fosse appena agli albori della sua storia coloniale. Già nel 1902 Gustavo Coen, un economista che dirigeva un istituto di istruzione ebraica a Livorno²⁵⁴, pubblicò uno studio significativamente intitolato *Andiamo a Tripoli?* nel quale le terre della Tripolitania e della Cirenaica venivano considerate promettenti ed ideali per l'arrivo «della nostra forte e laboriosa emigrazione agricola, che è assai abbondante per la troppa prolificità delle madri italiane e che, avuto riguardo alla scarsità dei mezzi di sussistenza, ci fa considerare oltralpe per un popolo di miserabili»²⁵⁵. Nel descrivere le possibilità agricole e commerciali di quelle terre, Coen si dichiarava sostenitore di una «forma pacifica di acquisto», un'espansione italiana nell'oltremare libico che si basasse più sul commercio e la creazione di colonie agricole che sulla conquista militare, sulla scia dell'ormai superato imperialismo informale gladstoniano di metà Ottocento. Per poter perseguire questo obiettivo l'emigrazione diventava un tema centrale, come affermava nelle sue conclusioni l'autore livornese:

«Il nostro è uno stato in gran parte ancora agricolo e tale quindi non può sopportare, né nutrire una popolazione troppo densa. E questa aumenta a tal punto, che in un secolo arriverebbe a cento milioni se non fosse aperta quella grande valvola di sicurezza che è l'emigrazione, prima stoltamente combattuta o negletta, ora regolata con recente legge e anch'essa in costante aumento. Coloro che trepidano per la perdita della nazionalità degli emigranti dovrebbero abbracciare con gioia l'idea di dirigerli sulla sponda opposta del Mediterraneo, dove pur perdurando il dominio ottomano, non vi sarebbe pericolo di perdere i cittadini, perché la Turchia, sempre neghittosa, poco si cura o poco si curerà, crediamo, di accrescere il numero dei suoi sudditi (...) Sia dunque pacifica la nostra invasione della reggenza (i territori della Tripolitania e della Cirenaica), ma se per cause politiche e militari, che non si possono qui esaminare, dovesse essere fatta armata mano, si pensi bene come una volta iniziata un'impresa coloniale, è ben difficile ritrarsene, onde è necessario prima dell'azione riflettere e calcolarne le conseguenze»²⁵⁶

Il tema di una possibile nuova fase coloniale per l'Italia al di là del Mediterraneo fu discusso con una frequenza sempre maggiore nell'opinione pubblica e nelle discussioni parlamentari nel primo decennio del Novecento, e con grande costanza il tema dell'espansione imperiale venne associato a quello della conquista di nuovi mercati e di nuove terre per l'emigrazione italiana²⁵⁷. Giuseppe Bevione, una delle firme più importanti del quotidiano *La Stampa*, nell'estate del 1911 condusse una vivace campagna a favore del conflitto e nei suoi articoli, oltre a magnificare con toni orientalistici le bellezze e le ricchezze delle terre libiche e l'ora del riscatto per l'orgoglio patriottico, sostenne con

²⁵⁴ Bruno Di Porto, «*Il vessillo israelitico*». *Un vessillo ai venti di un'epoca tra Otto e Novecento*, in «Materia giudaica. Rivista dell'associazione italiano per lo studio del giudaismo», VII/2, 2002, p. 368.

²⁵⁵ Gustavo Coen, *Andiamo a Tripoli?*, Livorno, S. Belforte&Co., 1902, p. 17.

²⁵⁶ Ivi, pp. 69-72

²⁵⁷ Angelo Del Boca, *Gli italiani in Libia. Tripoli bel suol d'amore 1860-1922*, Milano, Mondadori, 2011, p. 46-95; Nicola Labanca, *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*, Bologna, Il Mulino, 2007, p.106-122

grande convinzione la causa della colonia come valvola di sfogo per l'emigrazione, soprattutto meridionale. In un suo articolo dell'agosto 1911, ormai prossimi al conflitto, affermò con decisione che «la Tripolitania è la soluzione del problema dell'emigrazione e del problema meridionale: la *Terra Promessa*, che dobbiamo conquistare prosperando, o perdere spingendoci pel mondo a servire e soffrire»²⁵⁸. Ben più esplicito nel descrivere la Libia come terra prediletta per l'emigrazione italiana fu Enrico Corradini, che nel clima patriottico del Cinquantenario e nei mesi che precedettero la guerra italo-turca tenne numerose conferenze, scrisse articoli e corrispondenze dalla Libia, partecipò a numerosi dibattiti sulla necessità di un intervento armato nelle terre africane controllate ancora dagli ottomani, sottolineandone sempre l'importanza strategica non solo nella logica di potenza imperiale, ma pure per le dinamiche studiate dai coevi *Kathedersozialisten* tedeschi. Quasi a ridosso del conflitto riunì tutti questi suoi interventi e pubblicò presso l'importante casa editrice Treves un testo fondamentale per la storia del colonialismo italiano, *L'ora di Tripoli*, in cui la carismatica guida dei nazionalisti italiani condensò con sapiente dosaggio tutti gli immaginari e la retorica patriottica favorevole ad un'impresa coloniale italiana, dal ritorno ai fasti dell'impero romano al compimento del Risorgimento, dalla prova di forza e maturità della nuova Italia del giubileo nazionale alla contesa ad armi pari con le altre grandi potenze nello scacchiere imperiale ed internazionale, recuperando memorie (vere o mitizzate) e ripensando un'idea di italianità che doveva certamente basarsi sui concetti del nazionalismo romantico ottocentesco, ma che pure doveva guardare al futuro e ad una sua espansione, anche al di là dei confini nazionali. Teorizzatore di una terza via distante tanto dal governo liberale quanto dal socialismo, egli ne poneva le basi ideologiche e programmatiche sul valore fondamentale e supremo della Nazione, una comunità di voleri ed intenti che si proiettasse anche sullo scacchiere internazionale. Nel suo libro Corradini ripercorse gli ultimi decenni della vita diplomatica ed internazionale dell'Italia, accerchiata da potenze nemiche ed ingrate che pezzo dopo pezzo stavano togliendo al paese la possibilità di fondare un proprio impero coloniale in Africa. Ciò rappresentava un sopruso per la giovane nazione erede dell'Impero Romano, un'onta ed una vergogna di debolezza, tra l'altro rappresentate dalle sconfitte ignominiose di Dogali ed Adua, che l'Italia avrebbe dovuto cancellare al più presto. Destinata quindi quasi per diritto a ritornare negli antichi territori imperiali africani, dove tra l'altro da decenni già vivevano nutrite colonie d'emigrazione italiana, la Libia diventava quindi per Corradini un ultimo e fondamentale tassello per la crescita dell'Italia, che soltanto con la conquista delle terre al di là del Mediterraneo avrebbe potuto fregiarsi

²⁵⁸ Giuseppe Beviere, *La volontà di agire*, in «La Stampa», 21 agosto 1911. Nel corso della guerra italo-turca Beviere ricoprì il ruolo di corrispondente dal fronte per il quotidiano torinese e nel 1912 pubblicò presso i tipi della casa editrice Fratelli Bocca di Torino la raccolta dei suoi articoli e dei suoi pensieri sulla guerra nel libro *Come siamo andati a Tripoli*.

del titolo di Potenza ed avrebbe risolto i propri problemi commerciali, agricoli e demografici²⁵⁹. Sferzando duramente quelle che venivano additate come le mancanze e le debolezze dei precedenti governi liberali nel programmare e dirigere una politica di espansione coloniale e la contrarietà del mondo socialista, nelle sue considerazioni finali Corradini vide nella conquista delle terre libiche la risoluzione alla decennale questione meridionale, legando così a doppio filo i destini coloniali del paese ai destini economici del Mezzogiorno:

«La questione meridionale è soprattutto una questione africana, e dovrebbero finalmente capirlo coloro i quali seguitano a tirare in ballo il Mezzogiorno per combattere contro la Tripolitania (...) Concorrendo a europeizzare l’Africa, o per lo meno l’Africa settentrionale, l’Italia s’adopererà a creare per il Mezzogiorno una condizione favorevole. Anche il Mezzogiorno d’Italia il quale ora per la sua geografia politica è piuttosto africano che europeo, dovrà europeizzarsi (...) Io sostengo che il mezzo per venirme a capo è in Africa. Il Mezzogiorno si trasformerà per forza propria, via via che il suo confinante, il settentrione d’Africa, sarà trasformato. Forse non ha cominciato a trasformarsi soltanto per forza propria mercè l’emigrazione nell’America lontana? E soltanto per forza propria continuerà a trasformarsi fino a raggiungere il suo migliore stato, quando potrà emigrare nell’Africa vicina. Non emigrare, ma prolungarsi laggiù (...) Dato e non concesso che le presenti condizioni del Mezzogiorno siano un fenomeno, come fin qui s’è inteso, soltanto italiano, ristretto, cioè, a sole cause italiane, non si deve confondere: provvedere al Mezzogiorno è per l’Italia un dovere, andare in Africa è un bisogno (...) Noi abbiamo l’emigrazione e soltanto una inconcepibile cecità di tutti e la menzogna politica del socialismo possono spiegare come per tanti anni noi si sia continuato a menar vanto delle cosiddette colonie libere, per denigrare le sole colonie vere, quelle di dominio proprio (...) Per tanti anni, per le sue vedute interne, il socialismo italiano ha continuato a tradire cinquecentomila proletari italiani all’anno che passavano l’oceano. In una nazione di tanta emigrazione proletaria, per un socialismo sinceramente unito con la vita della classe proletaria, per un socialismo non politico, non parlamentare, ma soltanto proletario, un programma coloniale avrebbe dovuto essere un programma soprattutto socialista. Un sincero socialismo, sincera emanazione del proletariato e non tirocinio politico di principi astratti, avrebbe fatto di tutto per indurre il terrore e l’abbominazione non sulle conquiste coloniali, ma sulla emigrazione. Di contro all’emigrazione avrebbe proclamata la necessità delle colonie nazionali. Con sincero egoismo di classe, avrebbe costretto lo stato a mettere armi e navi al servizio del proletariato per dare a questo una colonia, vale a dire una sede di lavoro, di organizzazione e di lotta di classe (...) La nazione italiana ha bisogno di uscire dal periodo storico che ha attraversato tra la fine del secolo scorso ed il primo decennio di questo secolo (...) Deve cominciare un nuovo periodo: quello del nuovo risorgimento della nazione italiana dinanzi all’estero e

²⁵⁹ Sul ruolo delle idee coloniali di Corradini nello sviluppo del nazionalismo italiano a inizio Novecento e la guerra di Libia, rimando a Emilio Gentile, *La grande Italia. Ascesa e declino del mito della nazione nel ventesimo secolo*, Milano, Mondadori, 1997.

dinanzi all'interno. L'occupazione di Tripoli sarà il primo atto di questo risorgimento della nazione italiana»²⁶⁰.

Questa tipologia di narrazione che collegava l'espansione coloniale in Libia ai temi dell'emigrazione e dello sviluppo del Meridione fu significativamente poco sfruttata dai giornali e dai periodici magistrali del Mezzogiorno. Questi ultimi decisero infatti di porre le basi delle proprie argomentazioni sul legame tra scuola e guerra di Libia su di una significativa molteplicità di opinioni, argomentazioni e punti di vista. Il mondo scolastico del Mezzogiorno mostrava così una complessità che era indice di una vivacità culturale spesso sottaciuta anche dalle battaglie politiche meridionaliste e del tutto simile a quella delle riviste magistrali del Centro-Nord che abbiamo finora analizzato. Pur nella diversità di vedute ed impostazioni editoriali, la maggior parte di questi periodici nel proprio racconto e nelle proprie riflessioni sulla guerra di Libia privilegiarono una posizione favorevole all'impresa coloniale ed una retorica patriottica, che per alcune testate diventò un convinto nazionalismo dai toni esplicitamente imperialisti, ma il conflitto finì molto spesso per essere trattato da una prospettiva laterale, quando non come un pretesto per continuare a perorare le proprie campagne sulla necessità di uno sviluppo scolastico del Mezzogiorno, che come abbiamo visto viveva nel 1911 una realtà scolastica molto arretrata rispetto al resto del paese. Nel panorama dell'editoria magistrale meridionale l'*Avanguardia Magistrale* di Palermo fu senza dubbio tra i giornali più importanti, se non il più ricco insieme a *La Riscossa* di Napoli per la proposta di articoli di politica scolastica, pedagogia nonché di riflessioni sulle condizioni del Meridione. Pubblicato settimanalmente dalla casa editrice Biondo, l'*Avanguardia* nacque nel 1907 negli ambienti dell'università palermitana e soprattutto nei primi anni gravitò attorno alla figura di Francesco Orestano, professore di filosofia morale ed importante pedagogista sostenitore del metodo herbartiano, e quindi vicino alla sensibilità di Luigi Credaro²⁶¹. Nato con ambizioni nazionali (il primo fascicolo del 1907 fu spedito gratuitamente a tutti i cinquantamila maestri italiani), il periodico si schierò su posizioni vicine all'Unione Magistrale Nazionale e si caratterizzò per rubriche molto dettagliate sulla vita scolastica siciliana e nazionale, con un forte interesse per la lotta all'analfabetismo, lo sviluppo della scuola nel Meridione ed un progressivo miglior riconoscimento professionale e sociale degli insegnanti. Nelle pagine dell'*Avanguardia Magistrale* la guerra di Libia ottenne un interesse privilegiato, ma gli articoli non toccarono mai un fervore nazionalista ed imperialista. La guerra italo-turca offrì infatti un'occasione ai redattori palermitani di inserire i fatti guerreschi all'interno di più ampie discussioni sulla necessità di uno sviluppo scolastico nel

²⁶⁰ Enrico Corradini, *L'ora di Tripoli*, Milano, Treves, 1911, p. 227-241.

²⁶¹ Per una biografia di Francesco Orestano, rimando alla voce biografica curata da Marco Antonio D'Arcangeli in Giorgio Chiosso, Roberto Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, vol.2, 2014.

Meridione per combattere l'analfabetismo, di più ampie ed articolate campagne contro l'arretratezza culturale, economica e sociale del Mezzogiorno e di una generale rivendicazione del ruolo e dell'importanza della scuola nella società italiana. Questa politica editoriale di un racconto dei fatti di Libia sicuramente patriottica ma contenuta, moderata all'inizio del conflitto per poi crescere di intensità man mano che la guerra andava avanti nel corso del 1912, permise infatti al periodico palermitano di continuare le proprie battaglie politiche per le condizioni della scuola meridionale, considerate più impellenti ed importanti del ruolo coloniale dell'Italia nello scacchiere internazionale. Questa impostazione, che rendeva il giornale palermitano quasi una versione meridionale de *I Diritti della Scuola*, fu poi seguita da altre testate magistrali del Mezzogiorno, per cui non è troppo audace sostenere il ruolo di capofila dell'*Avanguardia Magistrale* nel panorama scolastico meridionale²⁶².

La posizione del giornale maggiormente concentrata sui problemi e le necessità del Meridione veniva esplicitata per esempio da una riflessione sui fatti di Verbicaro, che abbiamo già incontrato nella nostra trattazione. L'esplosione dell'epidemia di colera e la successiva sommossa popolare facevano parte per il giornale palermitano di un unico grande quadro di povertà, arretratezza ed ignoranza della Calabria, in un duro atto di accusa nei confronti dei governi dell'Italia liberale, che avevano trascurato ampie parti del Mezzogiorno e che avevano abbandonato a sé stessa la scuola, considerata dall'*Avanguardia* l'unica ancora di salvezza per poter sperare in futuro di progresso economico, sociale e culturale:

«I fatti di Verbicaro, materati di dolore e di vergogna, frutto di supina ignoranza e delle superstizioni medievali, che regnano sciaguratamente ancora in molti paesi d'Italia, e più particolarmente nel Sud, da taluni si sono voluti attribuire alla Scuola che, in cinquanta anni di vita nazionale, non ha saputo dare quei risultati fecondi di bene che tutti ci aspettavamo, mentre da altri, con maggiore perfidia si sono attribuiti alla psiche degli individui ed alle sopravvivenze storiche che qui, più che altrove, hanno avuto ragione di sussistere. Non è il caso di scagionare la Scuola da così grave imputazione poiché le statistiche fanno fede che, nei paesi in cui disgraziatamente avvennero i fatti che tutti deploriamo, la percentuale degli analfabeti è elevatissima, quindi non è la niuna efficacia educativa della Scuola la causa, ma la assoluta mancanza di essa (...) Orbene, che cosa ha fatto il governo per migliorare queste popolazioni abbruttite dalla ignoranza e della più squallida miseria? Diciamocelo pur francamente: poco o nulla (...) È ben giusto quindi che oggi si raccolga quanto con vera incoscienza ed improvvidenza si è seminato (...) Ancora non si sente in Italia quella fervida e vigilante solidarietà fra le varie classi sociali, quel risveglio imperioso della coscienza nazionale a pro della Scuola del popolo, senza di che riescono inutili gli immensi sacrifici che si son fatti e che tuttavia si fanno per rialzarne

²⁶² P. Fiorentini, *Avanguardia Magistrale*, in Giorgio Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia 1820-1943*, Brescia, La Scuola, 1997, p. 76-77.

le sorti. Occorre più d'ogni altro educare il nostro popolo e renderlo sempre più degno della conquistata libertà. È necessario quindi illuminarlo, istruirlo e per ciò fare occorrono le scuole»²⁶³.

Nelle pagine del periodico siciliano l'impegno quotidiano della scuola e dei maestri contro l'analfabetismo, l'ignoranza e la povertà culturale del Mezzogiorno rimase quindi centrale anche nei mesi della guerra in Libia ed anteposto alla stessa impresa coloniale per la cruciale importanza per i destini del paese. Cionondimeno, la missione educativa degli insegnanti veniva di frequente raccontata con toni bellici e paragonata a quella che i soldati italiani combattevano ogni giorno nelle trincee della Libia:

«Una delle principali cause della delinquenza è, senza dubbio, l'analfabetismo; abbattendo questo ne verrebbe lento, ma sicuro, lo sterminio di quella. La nuova legge di S.E. Credaro per la scuola primaria e popolare, se non in tutto, concorre in gran parte a rimarginare la piaga dell'analfabetismo. Ma la vittoria che dobbiamo riportare non consiste solo nel far sparire la percentuale elevatissima degli analfabeti che purtroppo abbiamo in Italia, ma molto più nel cooperarci con tutte le nostre forze per ottenere la rigenerazione morale e intellettuale delle generazioni che sorgono e così conseguire la soluzione dell'intrigato problema economico-morale che in atto tormenta l'Italia tutta, in ispecie le meridionali (...) Educiamo dunque il popolo; educiamo la nuova società che sorge, educiamo i fanciulli che ci vengono affidati dopo le prime cure della mamma ed avremo il vero mezzo per estirpare le malefiche piante che contaminano il nostro bel giardino»²⁶⁴.

Questo taglio editoriale eminentemente meridionalista concentrato sull'importanza della scuola e dell'educazione, ma con una retorica che rimandava quasi all'atmosfera guerresca di quei mesi fu condivisa anche dall'altra grande rivista magistrale del Mezzogiorno, ovvero *La Riscossa* di Napoli. Nato nel 1908 come espressione della sezione partenopea dell'*Unione Magistrale Nazionale*, il giornale contrastò vivacemente la nascita della sezione napoletana della Associazione magistrale «N. Tommaseo», che, come abbiamo visto precedentemente, costituì il sodalizio degli insegnanti cattolici italiani in polemica con l'*Unione magistrale*, ritenuta troppo laica e vicina al mondo della massoneria e del radicalismo politico. Vicina alle posizioni laiche e del liberalismo democratico, tra 1910 e 1911 la *Riscossa* sostenne con convinzione il passaggio delle scuole elementari allo Stato e la legge Daneo-Credaro, ed è in questo humus politico e culturale che deve essere inserita la contiguità con l'*Avanguardia* nella linea editoriale a favore dello sviluppo scolastico del Mezzogiorno. Il periodico napoletano, partendo dai dati offerti dalle inchieste Faina e Corradini, nel settembre 1911 sembrò trarre una considerazione finale sulle esigenze della scuola nel Sud, inserendola in una analisi più ampia sulle arretratezze culturali, sociali, economici ed infrastrutturali del Meridione. L'articolo

²⁶³ Leopoldo Sansone, *Quello che si semina si raccoglie*, in «Avanguardia Magistrale», 1° ottobre 1911.

²⁶⁴ Liborio Martorana, *La Guerra contro l'analfabetismo e la delinquenza*, in «Avanguardia Magistrale», 1° gennaio 1912.

della *Riscossa* suonava come un'ultima chiamata alle armi per le migliori menti e per le classi dirigenti meridionali per uno sviluppo culturale, morale ed economico del Sud, altrimenti destinato a vegetare in una perenne condizione di arretratezza e povertà. I maestri avrebbero dovuto avere un ruolo di primo piano in questa campagna di civiltà per i destini del Meridione:

«L'inchiesta sulle condizioni dei contadini nel Mezzogiorno, ormai completa ma non diffusa se non da recensioni e sunti, viene a conclusioni sulle quali i maestri non possono non fermarsi. La crisi morale che il Mezzogiorno operaio e piccolo borghese attraversa vi è descritta ed analizzata; e per superarla non v'ha, secondo la relazione, che un immediato ed efficace rimedio, la Scuola, la Scuola data a tutti, data largamente, data con entusiasmo, data bene (...) I maestri dovrebbero fare qualche cosa per eccitare, ciascuno nella propria regione, le forze più vive a raccogliersi e lavorare, prendendo come punto di partenza quelle relazioni della commissione presieduta dal Faina e considerando la legge recente come mezzo da sfruttare il più largamente possibile, per chiedere, ove occorresse, nuove armi per la grande battaglia (...) La messa in valore dei contadini meridionali è rappresentata finora soltanto dalla emigrazione, che, pur senza istruzione, ha creato una lenta trasformazione sociale. Ma, a parte il ben più alto valore dell'emigrante armato di un sapere anche modesto, è certo che contrade nelle quali gli analfabeti oscillano dal sessanta all'ottanta per cento, non possono avere un avvenire economico e vivile, se non impegnandosi a fondo per la sparizione dell'analfabetismo, ch'è ad un tempo inferiorità nelle lotte del lavoro e zavorra facile che arresta o ritarda ogni miglioramento nella vita sociale (...) [Le terre del Mezzogiorno] sono tutte più che proletarie in fatto di istruzione; terre dove le classi sociali, anche se distinte e separate da grado diverso di ricchezza sono incredibilmente vicine per il comune stato di ignoranza; sono insomma i paesi dove la medicina dell'alfabeto ha un valore enorme, pur nella sua elementarità, e dove tutte le sovrastrutture scolastiche e postscolastiche e sussidiarie della scuola sono e saranno prive di forza, fino a quando la scuola non avrà data espansione al suo umilissimo ma fondamentale compito, insegnare a leggere e a scrivere (...) Insegnare a leggere e a scrivere è la missione dei maestri, la prima, la vera grande missione loro. Grande specialmente laddove per tanti secoli nessuno imparò, dove in un cinquantennio pochi impararono, dove, se non combattuta da una istruzione semplice, soda, resistente ed appropriata, l'ignoranza continuerà ad essere la causa di ogni fiacchezza delle popolazioni, come sarà il dolore cocente e l'umiliazione continua di chi è nato nel Mezzogiorno e non vorrebbe morire senza vederlo levarsi irraggiato di luce nuova»²⁶⁵.

L'Avanguardia Magistrale e *La Riscossa* rappresentavano le due riviste più importanti del Mezzogiorno scolastico, ma era pur vero che vivevano immerse in delle realtà come quelle palermitana e napoletana che non solo ospitavano due antiche università, ma pure un ambiente culturale molto vivace. È quindi interessante notare che le loro battaglie per uno sviluppo scolastico e educativo del Mezzogiorno vennero condivise anche da realtà più piccole e provinciali, a dimostrazione di quanto questi temi fossero sentiti e condivisi dall'intera classe magistrale del

²⁶⁵ Pietro Faudella, *Maestri d'alfabeto*, in «La Riscossa», 5 settembre 1911, p. 382-83.

Meridione. Ne è un esempio questo articolo dell'avellinese *Il Faro*²⁶⁶, che con gli stessi toni ultimativi chiamava all'azione i maestri ed il mondo dell'educazione:

«Noi dobbiamo riprendere, con rinnovata energia, la lotta contro l'analfabetismo, questa triste piaga che infesta e discredita la terza Italia offuscandone la brillante evoluzione compiuta in un cinquantennio. E' necessario, oggi più che mai, continuare la propaganda a favore dell'alfabeto e far sorgere nuovi interessi, mediante i quali da tutti si senta la necessità, il bisogno della Scuola (...) Dall'Italia deve assolutamente sparire l'analfabetismo, questa è la missione novissima che dobbiamo imporci ed assolvere ad ogni costo. Un duplice programma dobbiamo proporci ed espletarlo con coscienza ed energia; uno diretto, nella scuola, mediante un efficace lavoro di preparazione dei fanciulli affidati alle nostre cure; ed uno indiretto, di propaganda, per ottenere l'apertura di nuove scuole ovunque si trovino raggruppamenti umani di qualche importanza. Quindi non bisogna dimenticare delle campagne e dei monti dove pure tanta parte degli italiani si trovano, e financo nei luoghi di relegazione non deve mancare l'opera altamente umanitaria dell'educatore, per sradicare dalla mente di quegli infelici il falso concetto che la società civile di oggi li odii, e far comprendere che per loro vi è ancora, se vogliono, possibilità di redenzione»²⁶⁷.

L'importanza della lotta politica per uno sviluppo del mondo scolastico ed educativo nel Meridione rimasero indubbiamente centrali nei periodici magistrali del Mezzogiorno anche nei mesi della guerra libica, ma questo non vuol dire che la missione coloniale lasciasse indifferenti i redattori ed i lettori di queste riviste, che ne analizzarono e contestualizzarono soprattutto il portato educativo e pedagogico, le modalità del raccontarne i fatti agli studenti, quali argomenti prediligere e quali altri scartare per la formazione culturale e morale dei giovani allievi. La maggior parte dei periodici predilesse una retorica favorevole al conflitto, in linea con una generale partecipazione al momento di empatia patriottica che coinvolgeva larghi strati della società civile, e non mancarono alcuni casi in cui il racconto della guerra si colorò di toni decisamente coloniali ed imperialisti. Di quest'ultima posizione politica e ideologica ne sono un esempio molto particolare gli articoli della foggiana *Daunia Scolastica*, un giornale, organo dei maestri della Capitanata, di impronta dichiaratamente nazionalista per il quale la scuola doveva costituire il luogo di formazione della coscienza e del sentimento patriottico per eccellenza, e che per tutta la durata del conflitto mantenne un tono retorico molto aggressivo. Nel suo primo numero l'articolo d'apertura fu proprio dedicato alla guerra di Libia, con una retorica che univa l'epica del ritorno ai fasti imperiali dell'era romana ed il martirologio del

²⁶⁶ Organo della sezione irpina dell'Unione Magistrale Nazionale, il periodico nacque nel 1902 e nei suoi obiettivi programmatici dichiarava la volontà di riorganizzare e compattare la classe magistrale campana, «la falange che disciplinata e compatta muove guerra all'ignoranza, mentre sbandata e senza disciplina subisce l'onta della sconfitta e rimane inerte spettatrice del momento in cui la Patria ci chiama all'azione» (a.I /n.1-2 aprile-maggio 1902). Voce delle istanze sindacali, culturali e professionali dei maestri dell'Irpinia, *Il Faro* si fece inoltre promotore della nascita di una sezione di mutuo soccorso destinata a sostenere i maestri in difficoltà dell'avellinese.

²⁶⁷ *I doveri dell'ora presente*, ne «Il Faro», giugno 1912, p.67-68.

Risorgimento, seguendo così il pensiero politico di Corradini. In questo linguaggio che univa mitologie nazionali, orgoglio revanscista e volontà di potenza, l'impresa coloniale reinventava e donava un nuovo simbolismo all'idea della nuova Italia del Cinquantenario, erede del mitico e glorioso passato nazionale e volta ad un futuro che si sperava, si voleva e si richiedeva ancor più fulgido e luminoso:

«E' l'Aquila di Roma, si disse da cuori italiani nello scorgere il primo velivolo volteggiante sugli spalti di Tripoli; l'aquila di Roma che, spiegato il suo antico volo, cui una congiura di gnomi teneva ristretto, strappa la bandiera del profeta per l'eroico vessillo che ricorda le gesta dei Manara e dei Fabrizi, dei Mameli e dei Bixi. Com'è dolce il canto della vittoria che si propaga in terre nostre oltre il mare nostro. Onore quindi e gloria a chi spiega lontano, col rombo del cannone di navi possenti, la bandiera fatidica che percorre nuove civiltà, che all'Italia prepara una storia nuova, al popolo leggende nuove!»²⁶⁸.

Non solo, la narrazione del giornale foggiano aggiungeva poi una lode del conflitto come atto rigeneratore dal sapore futurista, la chiara idea di una missione salvifica e civilizzatrice dell'intervento italiano ed un netto disprezzo dell'avversario ottomano che poneva esplicitamente al lettore l'idea di una chiara gerarchia di civiltà attraverso l'utilizzo di alcuni dei classici *tòpoi* dell'orientalismo ottocentesco, quali l'harem e il serraglio:

«Inneggiamo con ciò alla guerra omicida? Certo di no... Stigmatizziamo la guerra che porta lo squallore e la morte dov'è il campo fiorente, dove l'amore e la pace sorridono coi più vivi fulgori di arte, ma con ciò non possiamo negare l'ideale bellezza della guerra che incede fiera per sollevare popoli abbruttiti da lungo servaggio, per spezzare catene di schiavi, ostacolare tratte di fanciulle, formare coscienze libere. La guerra così, più che contrastare la solidarietà umana, tende a cementarla sempre più perché non è l'istituzione libera che offende, non il principio di nazionalità ma la barbarie che disconosce l'amore, ma l'ignoranza e la superstizione che combattono il progresso per meglio dominare. E nessuna barbaria è più regressiva ed amorale di quella che domina dal Bosforo (...) I Turchi dan continui scacchi alla civiltà con l'ostinata mendacia e la malafede, con leggi che proclamano ancora il diritto del forte, che santificano la schiavitù, che negano alla donna la bellezza del sorriso e la voluttà della lagrima (...) Ma i tempi sono cambiati per le grandi elevazioni, per la soluzione dei più grandi problemi morali. Il Sultano di Stambul può nel suo sorriso d'ebete dispensare fazzoletti di morte alle recluse del suo serraglio, comandare a schiavi e ad eunuchi ignari, ma non ostacolare il genio della grande stirpe (...) Tripoli italiana non dice quindi mania di possesso, ma richiamo di civiltà»²⁶⁹.

La guerra di Libia veniva quindi descritta dal giornale foggiano come l'occasione salvifica e rigeneratrice per un riscatto dell'orgoglio nazionale italiano, colpito duramente ad Adua e dalla scarsa considerazione delle altre potenze europee nel corso dell'Ottocento. Unendo in un'unica retorica gli

²⁶⁸ Antonio De Filippis, *La spedizione e la scuola*, in "Daunia Scolastica", 19 novembre 1911.

²⁶⁹ *Ibidem*.

eroi del passato risorgimentale, le glorie e le sconfitte della storia nazionale, nelle parole della *Daunia* il conflitto coloniale rappresentava un sicuro punto di svolta per la storia nazionale, ed il merito di questo risveglio patriottico doveva essere attribuito alla missione formatrice della scuola, qui descritta come la fucina del nazionalismo delle giovani generazioni, pronte a porgere il proprio tributo in memoria degli eroi e dei martiri della storia nazionale:

«All’annuncio di una nuova spedizione di nostri fratelli per le infocate ande di Etiopia, il sangue si agghiacciava, un impeto di collera ci prendeva, mentre una maledizione erompeva dal petto oppresso, ed una lacrima spuntava sul nostro ciglio. Erano figli d’Italia, figli nostri, carne della nostra carne, che andavano a farsi ammazzare. O che oggi le sponde della Libia non accolgono pure i nostri fratelli, i figli d’Italia, la carne della nostra carne? Le gialle dune e le verdeggianti oasi di Libia e di Cirene non sono tinte di gentil sangue latino come le ande di Abissinia? E perché, a differenza di allora, il popolo italiano oggi offre fiori e canti ai partenti, e perché i fratelli dei caduti di Amba Alagi, di Adua non salutati sono dal pianto e grida compassionevoli, ma da caldo, palpitante entusiasmo? (...) Quale arcana forza muta i figli, i fratelli dei combattenti di Lissa e d’Adua in legioni degne di Regolo, di Giulio Cesare e di Garibaldi? È la Scuola! È la scuola dell’Italia nuova, la scuola rinovellata che educa al dovere e al culto della Patria, che infonde nell’animo l’odio alla barbarie, la guerra alla schiavitù (...) Lissa, Custoza, Adua, al cospetto di Tripoli stanno a dimostrare l’acquistata coscienza del popolo italiano, cioè l’opera benefica della scuola. L’Italia, pupilla di Francia, ancella di Germania e Austria, oggi sui campi che un giorno soggiacquero all’irrompere delle aquile romane, ha dato l’esame di maturità: è fuori tutela e può assidersi, superba di sé e dei suoi figli, tra le grandi nazioni»²⁷⁰.

Un’altra rivista che da subito utilizzò toni molto decisi e muscolari nella sua retorica favorevole al conflitto fu la messinese *La Nuova Igea*, che aveva due motti abbastanza chiarificatori sotto il titolo della testata: *Salus Publica Suprema Lex* e *Quando il corpo è sano e robusto si potranno meglio soddisfare i doveri di cittadino e di soldato*. Il giornale era infatti il più importante periodico di educazione fisica del Meridione e come il romano *La Ginnastica*, allora probabilmente il più importante periodico italiano del settore ginnico, nei suoi articoli propugnava la tesi che la salute, la robustezza, il vigore fisico ed il richiamo alle classiche discipline olimpiche potessero costituire la base di una pedagogia popolare che per obiettivo si ponesse lo sviluppo armonico non solo del fisico, ma pure della disciplina, del senso dell’onore e del carattere. E questo non lo si doveva intendere

²⁷⁰ È la Scuola, in “Daunia Scolastica”, 10 dicembre 1911, p.2-3. Un altro esempio significativo di questa retorica del martirio al servizio della patria fu un componimento della poetessa Ada Negri, significativamente intitolato *La Madre* ed ospitato nelle pagine del giornale del 22 dicembre 1911, in pieno periodo natalizio e quindi con un’aggiuntiva carica retorica: «Non piango, no, so ben che tu non vuoi / figlio. Il cuore impietrò sotto le bende / nere, il tacito cuor che non t’attende / più. Non si piange sui caduti eroi / Un nome si incavò nella memoria: / Sciara Sciat. Là piombasti, in una pozza / di sangue; e ti fu poi la testa mozza / figlio! Non piango, no / Questa è la gloria / Tante madri a quest’ora hanno il mio cuore / di pietra, e la mia faccia d’agonia! / Tacciono. Così volle, e così sia / la Patria, amor che vince ogni altro amore (...) Fasciati di silenzio, o bocca pia / crocifiggiti in petto, o cuor demente / non invocare Iddio, ché Iddio non sente / così volle la Patria. E così sia».

limitato ai soli individui, ma darwinianamente lo si doveva applicare alle nazioni; crescere e formare athleticamente i cittadini veniva automaticamente collegato alla idea di formare un forte spirito nazionale e militaresco. L'impronta di un movimento ginnastico italiano che finalizzava l'educazione fisica alla preparazione militare fu una caratteristica comune a tutto il continente europeo, in particolar modo alla Francia e soprattutto alla Germania imperiale, dove all'origine di questo pensiero si dovevano porre gli studi e le teorie del ginnasiarca prussiano Friederich Ludwig Jahn. All'inizio dell'Ottocento con il suo *Deutsches Volkstum* Jahn considerò la ginnastica un utile strumento per il primato morale della nazione, dove all'insieme di esercizi aerobici e fisici si doveva connettere un sistema educativo che enfatizzasse il sentimento di appartenenza alla comunità nazionale, e per poter perseguire questo progetto il ginnasiarca prussiano propose la nascita dei *Turn*, una sorta di centro aggregativo che riunisse le caratteristiche di una scuola e di una palestra in cui i giovani non solo avrebbero esercitato ed irrobustito i loro corpi con la ginnastica, ma sarebbero diventati parte di una comunità con lezioni di storia e cultura nazionale, rituali, momenti di aggregazione e celebrazione. Gli studi e le proposte di Jahn nel corso dell'Ottocento e soprattutto a partire da metà secolo, quando il positivismo scientifico e le scoperte in medicina rivelarono l'importanza dell'attività ginnica per una buona salute fisica e mentale, divennero per la sua natura teorica in cui ginnastica e sentimento nazionale venivano strettamente associati un punto di riferimento per gran parte dell'Europa, con la parziale eccezione della Gran Bretagna dove la pratica ginnica avrebbe dovuto competere con l'impetuosa avanzata degli sport moderni, dal football al rugby, dalla boxe al tennis, che proprio in quei decenni si dettero una codificazione, un'organizzazione, una struttura tali da conquistare adesioni e consensi sempre più estesi nell'opinione pubblica britannica, anche proletaria e del ceto medio. Nella Gran Bretagna del secondo Ottocento non mancò certo un'attenzione alla ginnastica intesa come strumento per irrobustire la mente ed il corpo della nazione, anche in senso militare, ma furono soprattutto gli *sports* ed il loro lato ludico, culturale e sociale a prendere il sopravvento²⁷¹. Nel 1878 l'educazione fisica era entrata per volere del Ministro alla Pubblica Istruzione Francesco De Sanctis nei programmi scolastici italiani, con un disegno di legge profondamente influenzato dal pensiero di Jahn. Nata dopo la vittoria tedesca a Sedan del 1870, l'educazione fisica venne sempre più interpretata come la strada preferenziale per preparare i giovani italiani al servizio militare e correlò l'educazione fisica ai principi della disciplina militare, con una particolare attenzione per la pratica della scherma e del tiro al segno. L'idea però di formare una comunità nazionale attraverso l'educazione fisica si rivelò di difficile attuazione per la complicata realtà della scuola italiana di fine Ottocento, con la quasi totale assenza di istituti dotati di palestre o di istruttori professionali, e all'inizio del XX secolo la situazione non era molto cambiata dai tempi della riforma di De Sanctis.

²⁷¹ Enrico Martines, *Play the Game! Come gli inglesi inventarono lo sport moderno*, Padova, Libreria Universitaria, 2016.

Negli ambienti nazionalisti l'idea che l'esercito e la popolazione italiana vivessero una condizione di inferiorità rispetto agli altri paesi europei nella propria forza fisica, morale e militare proprio per una condizione di povertà e di poca educazione fisica si fece sempre più diffusa, con un intreccio tra interessi salutistici, darwinismo biologico e sciovinismo, per cui era in questo ambiente culturale sempre più surriscaldato ed in attesa di un conflitto rigeneratore che certe frange del movimento ginnico italiano seppero inserirsi, portando avanti la propria tesi che l'educazione fisica e la ginnastica ormai fossero indispensabili per le giovani generazioni italiane, per volontà di potenza e per essere pronte ad un futuro conflitto²⁷². Tutto questo veniva poi facilitato dall'immediato richiamo all'antichità classica, alla scultura greco-romana ed alle discipline olimpiche, insomma a tutto quel portato glorificato e mitizzato dell'antichità che avevano visto Atene e Roma modellare il mondo occidentale e che permettevano di sognare un futuro di grandezza per l'Italia se solo si fosse tornati a quelle antiche abitudini²⁷³. Questo era l'*humus* culturale in cui nacque la rivista messinese, nella quale tutto rimandava a questa idea di una ginnastica come veicolo di rinascita per la nazione italiana, dai motti posti sotto la testata al nome stesso del giornale, dedicato ad Igea, figlia di Asclepio e dea della salute nell'antichità classica. Quella della educazione fisica delle giovani generazioni italiane era una missione e gli istruttori ne rappresentavano gli apostoli:

«Al conseguimento di un migliore avvenire spingete sempre avanti il vostro sguardo ed i vostri nobili sforzi e non indietreggiate giammai. Avanti! Avanti sempre! Abbiate fede nel lavoro, abbiate costanza nella patriottica missione, che tende a plasmare il carattere della nostra razza e a dare dignità alla nazione. Mercè la fede e la costanza nel vostro apostolato, con amore potente fisso ad un ideale, si innalzeranno, in epoca non lontana, nuovi templi per l'educazione fisica e militare non meno sontuosi dei Ginnasi greci e delle Terme Romane, ed essi saranno le Palestre umanitarie e gli stadi marmorei di ogni città, che accoglieranno a gara virili i battaglioni della gioventù frementi al canto faticoso della patria, del lavoro e della pace (...) La ginnastica torni a suonare nella celebrazione delle feste della patria entusiastico il nome di gloria, di vittoria, di eroismo (...) Benedetta la bandiera che un giorno sventolerà sulle nostre Palestre, simbolo di una civiltà nuova, coronata dalla bellezza seducente di una giovinezza perenne»²⁷⁴.

Non deve quindi sorprendere che la rivista messinese assumesse sin dai primi giorni del conflitto una posizione nettamente favorevole, con la guerra trasformata nella grande occasione per l'Italia di dimostrare la propria forza ed il proprio valore, anche fisico:

²⁷² *La necessità della ginnastica dimostrata dal metro e della bilancia*, in «La Ginnastica», gennaio 1911.

²⁷³ Paul Dietschy, Stefano Pivato, *Storia dello sport in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2019, p. 42-79; S. Giuntini, *Sport, scuola e caserma dal Risorgimento al primo conflitto mondiale*, Padova, Centro grafico editoriale, 1988; G. Bonetta, *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, Milano, Franco Angeli, 1990.

²⁷⁴ *Agli apostoli dell'educazione fisica in Italia*, in «La Nuova Igea», 1° agosto 1911.

«Noi, pur esaltando la Pace, propugnammo sempre da queste colonne il culto della milizia fra la gioventù e guardammo Marte devoti e desiosi come divinità tutelare della Patria; perché siamo convinti che le grandi fasi della civiltà e l'affermazione di ogni diritto, anche il più sacrosanto, saranno sempre solcate dal ferro e irrigate dal sangue. Sono tanti i casi di conflagrazioni che possono avvenire tra le potenze, per ragioni le più disparate, quando meno se lo aspettano, che il: *Si vis pacem para bellum*, deve essere il consiglio ed il monito dei Popoli che vogliono mantenere alta e rispettata la loro dignità nazionale nel campo del diritto e della lotta (...) Alla nostra radiosa bandiera che veleggia per Tripoli, accompagnata da un coro nobile ed affettuoso di entusiasmo della nostra gente cosciente dei suoi destini, da far ricordare il rinnovarsi dei tempi di Atene, di Sparta e più particolarmente di Roma, s'aggiunga il nostro plauso e l'augurio di vittoria su quella terra africana»²⁷⁵.

Quella che l'Italia stava conducendo in Libia non era per *La Nuova Igea* una guerra, ma un atto di «redenzione umana» per liberare dalla schiavitù e dalla barbarie quella che una volta era stata una provincia romana, il granaio dell'Impero. L'epopea del ritorno ai fasti romani si univa quindi alla missione civilizzatrice, due dei *tòpoi* preferiti nella narrazione dei fatti della guerra coloniale intrapresa dall'Italia in Libia. La rivista messinese non inventava nulla di nuovo quindi, ma non poteva non cogliere l'occasione offerta dal conflitto per sostenere con rinnovata forza la propria battaglia per lo sviluppo dell'educazione fisica, ed i toni nazionalistici e patriottici offerti dal clima di euforia bellica creatisi nel paese si rivelavano ideali per questo scopo. La guerra non poteva non essere sanguinosa e tragica, ma gli obiettivi che questa missione, in termini di conquista e di civilizzazione, erano superiori ai costi economici ed umani che il proseguo del conflitto avrebbe presentato all'Italia:

«Illusione sarebbe pensare, per un sol momento, che i fatti d'armi si potessero svolgere sempre in combattimenti, nei quali i nostri soldati restassero invulnerabili per virtù del diritto o del fato che li salvaguarda. La storia non ha mai scritto nelle sue pagine vittorie, senza che i vincitori abbiano pagato il loro tributo di sangue, di vite, all'altare della gloria»²⁷⁶.

Quella da portare avanti era quindi una guerra che si prospettava difficile e sanguinosa, per di più contro un nemico che nelle pagine del periodico messinese veniva ritratto con toni molto sprezzanti, spogliato di ogni tratto di dignità ed apostrofato come barbaro, fanatico, vile ed abietto, e per il quale si doveva essere pronti ad usare anche le maniere forti e mezzi poco ortodossi se necessario, con una rara brutalità nei periodici che abbiamo finora incontrato. La vittoria finale era però certa, una dimostrazione di forza della razza latina erede di Roma imperiale:

²⁷⁵ *L'Italia si è desta – Tripoli italiana*, in «La Nuova Igea», 1°ottobre 1911.

²⁷⁶ *La guerra Italo-Turca. Riflessioni sugli avvenimenti*, in «La Nuova Igea», 1°novembre 1911.

«Nell'agone della lotta, che si combatte nella Tripolitania contro la Turchia, noi vinceremo, ma la vittoria ci verrà duramente contrastata per il fanatismo religioso e di razza da un nemico, il quale si varrà di tutti i mezzi sleali per colpirci. Dunque, non prematuri entusiasmi di folle per i primi facili successi, né disprezzo per il nemico, ma orgoglioso di razza latina, dignità e fierezza di soldato imperino nell'animo di ogni italiano nel conflitto tra Italia e Turchia. Non scherno per un'orda di fanatici che insidia nell'ombra e fugge vilmente al tuonare delle artiglierie, ma dileggio e rampogna per quei sicari che calpestando ogni patto sacro nella lotta tra belligeranti (...) Non rispetto per una nazione, che tende vili agguati inalberando sulle proprie navi bandiera neutra o quella dell'avversario e che viola i patti più comuni del diritto delle genti. Non odio, ma fermezza e diffidenza verso il Turco, che maledice l'Italia e tenta sollevare il suo popolo alla guerra di sterminio dei nostri sudditi stabilitisi in quelle regioni, invocando a sua giustificazione la offesa religione (...) Soldati! Diffidate sempre; siate accorti e sospettosi in tutto; i Turchi, anche vinti, prostrati, resteranno sempre nostri insidiosi nemici nell'avvenire. Non prestate fede ai loro atti di sottomissione e di umiltà, né ai loro omaggi, ma agite dritto, sicuri, virilmente, senza mai dormire sugli allori conquistati, perché non avete di fronte un nemico leale, ma dei fanatici, assetati di odio e di vendetta (...) Noi ci illuderemmo se credessimo di cattivarci l'animo loro, trattandoli alla stregua dei popoli civili. Essi rispettano solo la legge del più forte (...) Per i popoli semibarbari, fanatici come il Turco non impera altra virtù che la forza, il castigo, e la pena. Si istituisca prontamente un tribunale marziale e un tribunale per le prede belliche e si risponda alla tracotanza insidiosa: occhio per occhio, dente per dente»²⁷⁷.

Per *La Nuova Igea* la vittoria della guerra in Libia non avrebbe soltanto significato il trionfo militare dell'Italia e del suo ingresso nel novero delle grandi potenze, il ritorno sulle coste africane come ai tempi dell'Impero Romano ed una missione civilizzatrice nei confronti delle popolazioni libiche sottoposte all'oscura dominio ottomano, ma pure un successo per la ginnastica, perché con lo sviluppo dell'educazione fisica l'Italia avrebbe potuto sognare grandi traguardi di potenza imperiale:

«Quando lungo le sponde di tutto il Mediterraneo rifiorirà la civiltà dei tempi antichi, e l'agricoltura, il commercio e l'industria riprenderanno l'intensità primitiva della razza greco-latina, risorgeranno pure l'idealità e la religione della forza e della bellezza corporata. La giovinezza rinascente del popolo italiano e le gesta eroiche del nostro potente Esercito e dell'Armata ci danno la sicurezza di un tale avvenire radioso»²⁷⁸

Gli altri periodici magistrali del Meridione nei primi mesi preferirono mantenere una retorica ed uno stile più moderato nel trattare le tematiche del conflitto, che venne inserito nelle più generali riflessioni sui problemi della scuola e della pedagogia. Cionondimeno con il proseguire della guerra i toni patriottici non mancarono affatto, quando le riviste in qualche occasione decisero di uscire dai loro binari di discussione politica, professionale e sindacale per abbracciare temi molto più "popolari"

²⁷⁷ Ibidem

²⁷⁸ *Pensieri*, in «La Nuova Igea», aprile-maggio 1912.

e comuni all'opinione pubblica del tempo, infervorata e molto coinvolta dagli eventi bellici. Le questioni scolastiche mantennero in generale la priorità e furono frequenti, per esempio, le riflessioni riguardo l'opportunità di raccontare i fatti bellici, così violenti e sanguinosi per la fresca immaginazione dei bambini, ai giovani studenti delle scuole italiane. Come conciliare gli insegnamenti morali e le ideali speranze scolastiche di una pacifica convivenza tra nazioni in un clima di concordia e diplomazia con le notizie che arrivavano dalla Libia? Bisognava raccontare le battaglie con toni partecipati, orgogliosi e patetici o descriverle come un qualcosa di orrido, truculento e immondo? La guerra coloniale era una missione civilizzatrice, una giusta missione contro la barbarie o un mero fatto politico tra potenze? In questo caso la conclusione e le risposte furono quasi sempre le medesime, ovvero che la scuola dovesse partecipare all'euforia patriottica e militaresca dell'opinione pubblica italiana, esaltata dalle prime vittorie sul fronte coloniale ed unita in un'unica comunità di intenti, sentimenti e volontà di vittoria finale. La scuola doveva far parte della comunità nazionale ed unirsi quindi all'orgoglio patriottico per i successi militari dei soldati italiani in Tripolitania e Cirenaica, esempi quest'ultimi di valore, senso del dovere ed instancabile abnegazione. La guerra doveva quindi essere raccontata come un fatto alle volte necessario, una realtà della storia degli uomini e delle nazioni, e questa lezione doveva essere impartita dai maestri:

«È compatibile con l'educazione moderna il sentimento di espansione violenta? Il fatto transitorio di questa guerra deve indurci a spostare, a deviare l'indirizzo morale dell'educazione, che deve fondarsi sui sentimenti di solidarietà umana? A me pare che tali scrupoli siano veramente fuor di luogo e che il nobile guerresco entusiasmo, che ora spira in Italia e che spinge i suoi giovani figli a versare il loro sangue generoso sulle selvagge terre africane, per redimerle alla civiltà ed alla vita, sia una delle migliori, delle più splendide pagine nella storia di un popolo risorto (...) E non è neppure logico né possibile tenere la Scuola lungi dal movimento bellicoso che agita e commuove l'anima nazionale, perché la Scuola non può e non deve vivere fuori dalla vita; se così si facesse si verrebbe a commettere il più pericoloso errore educativo e sociale. Il maestro deve anzi con tutte le sue forze, indirizzare i fanciulli alla vita reale, alla vita pratica e fare in modo che le nozioni dell'alfabeto non restino come inutile bagaglio; ma siano strumento precipuo di fattività e benessere individuale e sociale (...) Pertanto se una guerra coloniale è guerra tremenda di violenza e sterminio, faccia l'educatore che non penetrino nelle sante pareti della scuola le vampate d'odio e di strage; ma raccolga con sapienza educativa tutti gli esempi meravigliosi di patriottismo, di abnegazione, di perdono, di carità di cui hanno dato esempi meravigliosi i nostri eroici soldati. Faccia comprendere ai suoi alunni il precipuo dovere che incombe a tutti gli italiani verso le famiglie povere dei soldati morti eroicamente per la grandezza della patria e per l'onore della Bandiera (...) Non muti per nulla i principi di amore, di fratellanza, di solidarietà umana su cui deve impernarsi l'educazione moderna; ma si giovi in vece di questo santo entusiasmo che corre da un capo all'altro della patria, e fa fremere di legittimo orgoglio ogni cuore, ogni anima sinceramente italiana, per cementare sempre più il sentimento nazionale. Concorra come può e con tutte le sue forze, perché la frase

classica del D'Azeglio si compia e non tema per l'avvenire educativo della Nazione; ma si decida presto e non tentenni, lasci l'atteggiamento: *Forse che sì, forse che no*, così in politica come in morale il più disastroso, il più colpevole di tutti! L'avvenire non è dei dubbiosi»²⁷⁹.

La rivista sarebbe tornata ancora una volta su questo argomento nel gennaio 1912, partecipando al clima di dibattito avviato da due altre riviste siciliane sulle necessità educative presentate dal conflitto e che avremo modo di studiare, la catanese *Il Domani* e la ragusana *La nostra scuola*. In questo editoriale l'*Avanguardia* confermava la necessità, quasi il dovere morale e professionale per gli insegnanti di raccontare la guerra ai giovani studenti delle classi scolastiche, presentandola come un'esigenza improcrastinabile per il futuro del paese più che con la retorica salvifica e rigeneratrice della *Daunia*. La particolarità di questo articolo è che in questa occasione fu dichiarato esplicitamente il legame tra la guerra e l'obiettivo finale di conquistare la Libia come possibile terra di emigrazione per gli italiani, soprattutto del Meridione, obbligati a lasciare il paese per necessità economiche, un tema che abbiamo visto fu poco frequentato dai redattori delle riviste magistrali del Mezzogiorno. La conquista coloniale non avrebbe quindi solo rappresentato un episodio di gloria e potenza patria, ma pure un'ottima ancora di salvezza per tentare di risolvere almeno in parte la decennale questione meridionale:

«E' bene notare che non siamo per nulla amanti della guerra, che riteniamo anche noi una grande barbarie; però il pacifismo avrebbe potuto rallegrarci e renderci felici solo nel caso che, dopo tanti sacrifici, cruenti e tanti martiri, noi fossimo padroni di tutta Casa nostra ed il popolo italiano, che non vuole accettare le teorie di Malthus, avesse potuto svolgere, anche fuori della patria, le sue attività sempre rigogliose e crescenti. Ma purtroppo così non è stato ed i figli d'Italia sono costretti a portare nelle lontane Americhe, nella Tunisia, nell'Algeria e fin nelle più inospitali regioni, l'aiuto vigoroso e possente del loro braccio, del loro onesto e proficuo lavoro: ma sono rimaste vittime di ingordi speculatori che li hanno sfruttati, dissanguati, vilipesi ed il più delle volte, se hanno voluto un po' di pane, sono stati costretti a gittare come vergognoso fardello la loro nazionalità e rinnegare quella patria che non aveva saputo educarli e nutrirli (...) Noi non siamo amici della guerra, lo ripetiamo, né abbiamo soverchio entusiasmo per essa. Sappiamo anche noi che il conflitto violento è degno dei tempi barbari. Non diciamo quindi che essa educa al sacrificio, al disprezzo generoso della propria vita, al più grande, al più sentito altruismo! Non diciamo che essa affratella popoli delle varie regioni e ne cementa gli affetti, non diciamo che essa dà veramente il culto della patria e l'amore vivo ed efficace per le sue glorie e per la sua grandezza. Diremo solamente che essa non è un fenomeno nuovo, ma è una necessità ineluttabile finché una Nazione non abbia riacquistato interamente i suoi confini naturali e non abbia trovato la maniera di svolgere le sue attività ognora crescenti (...) Continuiamo ad educare i giovani al culto dei più puri ideali; ma facciamo altresì che ogni cittadino quando la necessità lo esiga possa divenire un soldato

²⁷⁹ Leopoldo Sansone, *Forse che sì, forse che no*, in «Avanguardia Magistrale», 15 dicembre 1911.

valoroso per la difesa della patria, per la sua gloria (...) Giorno verrà, e vogliamo augurarcelo presto, in cui l'umanità, raccolta in un sol palpito d'amore e di fratellanza, si avvierà trionfante alla conquista del grande ideale del lavoro e della pace universale; ma purtroppo sino ad ora le scienze etico – sociali non hanno convinto alcuna Nazione, sicché restano le fatalità storiche e l'avvenire è dei forti»²⁸⁰.

Il dovere patriottico della scuola era condiviso anche dalle pagine de *Il Faro*, ma in questo caso il richiamo al realismo si dimostrò perfino brusco, quasi profetico. Nelle righe di questo editoriale la rivista irpina sostenne la necessità di descrivere nel dettaglio la guerra di Libia agli studenti, anche nei particolari più scabrosi e tragici, non solo per render loro partecipi della realtà quotidiana del conflitto coloniale allora in corso, ma pure per preparare psicologicamente gli studenti ad una futura guerra europea, ritenuta certa. Quella in Libia era quindi una sorta di prologo di un qualcosa che in un futuro prossimo avrebbe coinvolto quei bambini che nelle scuole erano intenti ad ascoltare con grande curiosità dalla voce del maestro tutto quello che avveniva nelle terre africane:

«Che fare nelle nostre scuole dove è penetrato il pacifismo, dove noi diffondiamo i principi di amore e fratellanza umana, mentre i popoli modernissimi, che pur hanno una missione pacifica da compiere hanno il culto della forza? Faremo noi odiare ai nostri bimbi la guerra odierna: faremo odiare ad essi i congiunti carissimi che sul sacro altare della patria deposero le loro speranze, il loro avvenire ed immolarono al sacrificio la loro esistenza? No, non rinnegheremo noi il sacrificio degli eroi che laggiù, dove il Destino li volle, sono stati mutilati, dilaniati, smembrati, raccontando la storia a noi nota della ferocia. Non dobbiamo e non lo dovremo perché questi nostri giovani saranno destinati in un avvenire non lontano a battersi con gli incivili turco-arabi, ma con qualche popolo europeo che vanta la nostra civiltà, la stessa preparazione nostra alle armi. Esso non combatteranno più tra la sabbia sferzati dal sole e dalla pioggia del deserto africano, ma sulle rocce e sotto il sole ridente d'Europa. Smorzate in questi giovani quella piccola fiamma patriottica che alimenta il pensiero ed il sentimento loro, e voi manderete al macello assenzienti e non coscienti tante vite (...) Non può germogliare nella mente giovane l'idea pacifica quando la vita la contraddice: i nostri ammaestramenti crollano e formano anime scontente. Oggi all'idea di pace universale risponde con cupa eco il cannone e finché i governi non l'attuano è doveroso diffondere il patriottismo, quella somma di virtù tramandate dai nostri padri»²⁸¹.

Questa discussione sul ruolo educativo e pedagogico della scuola nel raccontare e presentare la guerra di Libia ai bambini ed alle bambine delle classi italiane fu centrale nella rivista *La nostra Scuola*, nata nella ragusana Vittoria all'indomani della legge Credaro e che ebbe quindi il conflitto coloniale come primo vero argomento di discussione e riflessione, cercando una posizione di raccordo tra più posizioni pedagogiche che presentasse ai lettori in modo più completo possibile le discussioni all'interno del mondo magistrale. Nel secondo numero del periodico il maestro Cesare Salmè

²⁸⁰ Leopoldo Sansone, *Lo spirito bellicoso*, in «Avanguardia Magistrale», 25 gennaio 1912.

²⁸¹ *Guerra e Scuola*, in «Il Faro», marzo 1912, p. 41-42.

Muscolino pose subito la questione del rapporto tra scuola, violenza e nazionalismo e di quanto lo spirito bellicoso potesse essere alla base dell'educazione culturale, politica e morale delle giovani generazioni nell'Italia liberale che aveva festeggiato pochi mesi prima il giubileo nazionale. Ed il giudizio del redattore era netto, inequivocabile:

«La baldanzosa fierezza e lo spirito bellicoso, che i nazionalisti intendono ridestare con la violenza della guerra, possono fermare il sostrato d'una vera educazione democratica, la quale su molti altri campi, che non siano quelli di cruenta battaglia, può trovare l'esplicazione delle energie popolari italiane? Il fattore violenza può nell'educazione moderna trovare le giustificazioni, della sua efficacia morale e politica per la formazione dell'uomo nuovo, che senta tutti i palpiti della vita, che intenda tutte le voci della nostra civiltà? (...) È inoppugnabile che quelle passioni guerresche, suscitate ed eccitate da voi [ci si riferisce ai nazionalisti], anche fuori dalla scuola, in cui deve aleggiare lo spirito della più serena concordia, del più sincero rispetto reciproco della libertà e della persona, perché i destini della civiltà si compiano e si maturino; quelle passioni guerresche, ripeto, intralciano l'opera educativa, la corrompono e la deturpano»²⁸².

Quale che fosse il risultato finale del conflitto libico, per Muscolino la guerra non poteva essere posta alla base dell'educazione delle giovani generazioni ed in generale della cultura della società italiana, «animata e sorretta da un luminoso ideale di solidarietà umana» e che «non si alimenta di prepotenze imperialiste, opprimenti la libertà e la giustizia»²⁸³. I maestri dovevano quindi evitare di parlare della guerra a scuola e, ancora meglio, era necessario presentarla nei suoi aspetti peggiori, per dedicare le attenzioni dei giovani studenti a quelle lezioni, sia morali che pratiche, utili a costruire una società più equa, giusta e solidale:

«La guerra non deve aver peso sui destini dell'educazione civile, la quale non può essere scaldata dalle passioni di violenta conquista, poiché le sorti del lavoro umano mal si affidano ai dubbiosi eventi di sanguinosi conflitti in cui c'è da perdere vita, dignità e milioni. Vasto è il campo in cui potrà esplicarsi tutta l'energia del nostro popolo, che dovrà essere ancora temprato nella cultura dell'intelletto e delle vigorose virtù morali e politiche per combattere lotte più sante: il pensiero educativo delle nascenti generazioni (...) deve essere animato ed illuminato da una radiosa idealità che risvegli e ridesti lo spirito e la coscienza nazionale nella concezione d'una vita più elevata e più civile del passato (...) L'uomo per l'educazione degli uomini in tutte le sue conquiste morali deve essere strumento di redenzione spirituale, deve essere artefice di vita, non messaggero di vita: l'educazione moderna si rinnova e si matura nella concezione del rispetto religioso all'integrità della vita e nelle fede purissima della solidarietà umana»²⁸⁴.

²⁸² Cesare Salmè Muscolino, *Lo spirito bellicoso e l'educazione moderna*, in «La Nostra Scuola», dicembre 1911, p.15.

²⁸³ Ivi, p. 16.

²⁸⁴ Ibidem

Nel numero successivo *La nostra Scuola* ospitò un articolo dai toni esattamente opposti, a dimostrazione di quanto la neonata rivista fosse aperta al dibattito ed allo scambio di opinioni interni al mondo magistrale. L'autore, Vanni Interlandi, impostò la propria riflessione su una retorica nettamente favorevole al conflitto dai tratti dichiaratamente imperialisti, attingendo a molti degli immaginari culturali che abbiamo già incontrato nella nostra trattazione, dall'epopea di Roma imperiale alla missione civilizzatrice. Per Interlandi «l'amore universale» e le belle intenzioni dell'articolo pacifista di Muscolino, «da plaudire come lezione teorica», dovevano essere messi da parte, perché per l'Italia, «raggiunta l'età critica della giovinezza», il conflitto rappresentava la definitiva prova di maturità per il paese e per il suo «genio latino», l'ultima opportunità per entrare nel novero delle potenze europee e risollevarsi dopo decenni di «languore penoso». Il conflitto veniva così descritto con toni quasi futuristici:

«Che orrore la guerra, grida il Salmè. Ma no, caro; non ti permetto certe glosse azzardate, né certe uscite retoriche. Guerra è simbolo di giovinezza, è sprezzo di morte, è tragico giuoco in cui il sangue s'infiama e moltiplica le sue fisiche potenze. Per essa abbiamo visto uno spettacolo meraviglioso: abbiamo visto arrestare e scomparire la paresi del nostro governo; abbiamo visto finire le competizioni di parte, gli attriti personali, le animosità coltivate; e ognuno ha sacrificato volentieri il proprio, meschino interesse a quello grande e nobile della patria comune (...) Ma non ti dicono nulla, Salmè, la volontà e l'entusiasmo della immensa maggioranza del popolo nostro per l'impresa tripolina? Credi che siano pazzie collettive o morbosità di folla incosciente? No, si tratta di imperioso bisogno di uscire da un vergognoso stato di nullaggine; bisogno di introdurre energie nuove nel nostro organismo depresso, bisogno di imprimere un'orma durevole sul nostro cammino abbastanza lumacoso. Si tratta di un'opera rigeneratrice, di una necessità assoluta per dimostrare alle altre nazioni che davvero valiamo qualcosa e che non siamo tanto degeneri dei nostri antenati gloriosi»²⁸⁵.

Era quindi un dovere parlare con toni enfatici e positivi della guerra coloniale a scuola, dove ogni giorno «si battaglia allo scopo di ammazzare l'analfabetismo e formare l'uomo civile ed il cittadino integerrimo»²⁸⁶. Il conflitto veniva quindi descritto dall'autore come un evento epifanico che avrebbe dischiuso l'animo e la mente dei bambini e delle bambine delle classi scolastiche italiane come «la rugiada benefica dischiude i fiori olezzanti» per gli esempi di integrità, fede, eroismo e patriottismo dei combattenti al fronte, la materia più adatta per un'educazione civile delle giovani generazioni. Della guerra i maestri non dovevano raccontare l'orrore e le brutalità, ma gli esempi di eroismo dei militari e soprattutto la centralità della missione civilizzatrice, per cui pure la violenza del conflitto

²⁸⁵ Vanni Interlandi, *A proposito dello spirito bellicoso e dell'educazione moderna*, in «La Nostra Scuola», gennaio 1912, p. 27

²⁸⁶ *Ibidem*

aveva come scopo una finalità più alta e di «solidarietà umana», quella di portare alle popolazioni libiche il progresso ed il benessere della civiltà occidentale:

«Quando, presto o tardi, avremo liberata la Tripolitania dal giogo ottomano, il mondo tutto chiamerà santa la nostra guerra, e l'Italia nostra avrà fatto allora per la civiltà assai più di quanto avrebbe potuto fare con gli impulsi ideali e con quelle formule che ormai sarebbe tempo che uscissero dall'archivio polveroso della teorica per cimentarsi al contatto della realtà dei fatti (...) Quando si hanno militi di tanto cuore; quando c'è un governo che tratta nel miglior modo i prigionieri di guerra; quando si sa che nell'odierno conflitto l'Italia ha assunto con sé e col mondo l'impegno di incivilire dei rifiuti umani sepolti nel sonno intellettuale e morale, e nella miseria più squallida; quando tra i fini che l'Italia si propone in questa guerra ci son quelli di lavorare il deserto incolto e mortifero, e di creare un nuovo sbocco all'emigrazione, non credo sia serio parlare di violenza»²⁸⁷.

Nelle pagine de *La Nostra Scuola* i lettori poterono trovare così due modalità diametralmente opposte di racconto della conquista coloniale e della missione civilizzatrice, un fenomeno come abbiamo potuto vedere finora abbastanza raro nelle riviste magistrali italiane del tempo. Nell'accogliere la visione pacifista di Salmè Muscolino e quella fieramente imperialista di Interlandi, il periodico ragusano mostrava così le due aree del dibattito interne al mondo magistrato, anche se la maggioranza si era dimostrata, con diversità di gradi e assunti di base, favorevole alla guerra di Libia. Salmè Muscolino con il suo ripudio della guerra vedeva nella conversione ai diritti e doveri del pacifismo e della diplomazia internazionale, della solidarietà e dell'equità sociale, dello sviluppo e della modernità la vera missione civilizzatrice a cui si sarebbe dovuta rivolgere la scuola italiana, mentre Interlandi con la sua retorica ampiamente favorevole al conflitto libico finiva per riunire nella grande cornice narrativa della missione civilizzatrice, a cui anche la scuola ed il mondo magistrato erano chiamati a fare la loro parte, tutti gli immaginari culturali legati alla guerra di Libia, dal salvare le popolazioni africane dalla barbara oppressione ottomana al riscatto internazionale dell'Italia, dall'epica del ritorno dei fasti romani alla Libia come terra promessa per l'emigrazione nazionale²⁸⁸.

La guerra di Libia poteva essere raccontata dai maestri pure come una grande prova di maturità per l'Italia, che nell'anno del giubileo nazionale poteva così dimostrare all'opinione pubblica internazionale di essere pronta all'ammissione nel consesso delle potenze coloniali. L'impegno

²⁸⁷ Ivi, p. 28-29

²⁸⁸ *La Nostra Scuola* nel febbraio 1912 ospitò un intervento conclusivo di Salmè Muscolino intitolato *Contro il furore bellico*, in cui lo studioso ribadì le proprie posizioni pacifiste ed in particolar modo attaccò l'idea di missione civilizzatrice, una cortina retorica dietro la quale si nascondeva una più bieca e materiale volontà di potenza e conquista: «Giudicate con l'entusiasmo del momento, scorgete il nero in tutto quanto altri, con la serenità della ragione, vede la chiarezza del vero, e maledite i denigratori della guerra, che per voi è l'idolo, è la dea che purifica e rinnova la vita, mentre per noi rappresenta la rovina di tutto ciò che pazientemente il popolo italiano ha edificato. Tu parli del *grido di guerra contro l'oppressione ottomana e del vilipendio del nostro storico diritto!* Parole vuote, che son servite a coprire il fine recondito, maturato da tempo, di occupare la Tripolitania (...) Ci siamo proprio lasciati intenerire dalle condizioni servili del popolo arabo oppresso dal dominio ottomano? Sciocchezze e menzogne».

gravoso al di là del Mediterraneo avrebbe così permesso all'Italia di lavare l'onta della sconfitta e di decenni di scarsa considerazione politica e diplomatica, immettendo così il paese sulla strada di un futuro di potenza e di rispetto nelle cancellerie internazionali. Così ne scriveva *Il Meriggio*, il secondo periodico magistrale palermitano, con un orgoglio che non disdegnava accenni coloniali stigmatizzanti nei confronti degli avversari ottomani e libici e che soprattutto voleva sottolineare i meriti degli insegnanti nell'aver formato lo spirito ed il carattere dei soldati al fronte²⁸⁹:

«L'Europa ci guarda sorpresa. La nostra contro le orde semibarbare di arabi infidi e di turchi fanatici ha rilevato alle nazioni civili quanto valore, quanto ardimento eroico si nascondevano sotto le giubbe dei piccoli soldati italiani, anzi dei *soldatini* come oggi sono appellati tout court i nostri intrepidi fantaccini. Né dicendo "l'Europa ci guarda sorpresa" noi alludiamo a questa o a quella nazione: si tratta di competenti francesi, inglesi, germanici, austriaci, belgi e spagnoli che hanno constatato personalmente, sui luoghi della lotta, come la fiera e balda gioventù italica si batte nelle inospiti regioni africane (...) Si tratta insomma di un vero plebiscito di ammirazione per le nostre truppe, si tratta di una stupefacente rivelazione agli occhi del mondo! Ci credevano inetti, pigri, sfibrati ed indifferenti, ma amici e nemici hanno dovuto aprire gli occhi alla verità e confessare che la gioventù d'Italia, quella che pochi anni fa compitava e leggiucchiava sui banchi della nostra scuola è capace di sacrifici e mirabili resistenze alle fatiche e al fuoco micidiale (...) Benedette siano cento e mille volte quelle mani che un giorno aiutammo a tracciare la firma deforme o malferma! Benedette quelle labbra che oggi gridano *Viva l'Italia* nel fervore della mischia, e che ieri si schiudevano a pronunziare una sillaba difficile! Benedetti mille volte! Sono mani e labbra di scolaretti dell'anno scorso, sangue nostro di educatori umili, ma tenaci, sconosciuti ma forti; derisi, ma potenti... potenti al segno di poter riconoscere nelle cruento vittorie, nel patriottismo, negli eroici atteggiamenti dei nostri fantaccini il frutto dell'opera nostra oscura e malnota»²⁹⁰.

La prova di maturità non era soltanto nei confronti delle cancellerie estere, ma pure verso sé stessi, verso una comunità nazionale bisognosa di una prova dell'avvenuto salto di qualità dell'Italia nel novero delle potenze. Questo spirito di forza dimostrato sui campi di battaglia libici non doveva però dimostrarsi un caso unico, un fatto episodico, ma diventare parte permanente del carattere italiano, come in un processo di crescita della nazione in termini quasi biologici. La guerra e la scuola dovevano forgiare il carattere degli italiani:

«L'Italia nella guerra in cui in quest'ora si muove ha dato prove di valore e di un valore al quale non pareva preparata, dopo mezzo secolo di inerzia guerresca. Ma non si deve nascondere che il popolo, finché non ha inteso l'odore del sangue, finché non ha visto i suoi figli massacrati dai barbari, nessun entusiasmo senti

²⁸⁹ Nato nel 1906, *Il Meriggio* si occupò principalmente di problemi di politica scolastica, battendosi per una riorganizzazione della scuola elementare che coinvolgesse soprattutto le i figli delle classi sociali più disagiate, con anche il potenziamento delle scuole serali e di quelle per gli emigranti. Vicino alle posizioni dell'Unione Magistrale Nazionale, sostenne con decisione la legge Daneo-Credaro.

²⁹⁰ *Tra la guerra e la pace*, in «*Il Meriggio*», 16 dicembre 1911

svegliarsi dall'impresa della patria. Ciò dimostra il bisogno che il popolo stesso si familiarizzi con la guerra. Le nazioni più ricche, più potenti, più audaci e tenaci sono quelle che sono nate, si sono mosse e sono vissute nella guerra: l'Inghilterra, la Germania, la Francia fra quelle moderne. Ora occorre che nella scuola lo spirito guerresco non sia soppresso o distrutto, non sia soppresso o distrutto per le buone cause, s'intende. E bisogna colpire questo memento sacro all'onore d'Italia per farlo punto di partenza di una scuola che alle virtù civili e sociali sposi quelle patriottiche e guerriere, affinché le future generazioni possano ricondurre la patria alle antiche epopee (...) La scuola adunque ora secondi questo spirito, scaldi questo sentimento. Se l'ultima ragione è nella forza, si prepari questa per la fortuna della nostra patria»²⁹¹.

La questione di come e cosa raccontare in classe, di quali insegnamenti pedagogici sarebbero dovuti entrare nella programmazione didattica delle scuole anche al di là del particolare momento storico, fu nelle pagine dei periodici magistrali intimamente legata ad un generale ed orgoglioso riconoscimento del ruolo della scuola nel forgiare una comunità nazionale come quella italiana, appena uscita dai festeggiamenti del giubileo nazionale ed allora vittoriosa nei campi di battaglia. Il sistema scolastico, con tutte le sue debolezze, mancanze ed arretratezze, che nel Meridione assumevano caratteri spesso tragici, era comunque riuscito a forgiare quei patriottici cittadini modello che stavano combattendo nei campi di battaglia in Libia. Il pensiero implicito collegato a questa glorificazione degli insegnanti, dipinti come votati ad una missione di civiltà poco remunerativa e riconosciuta ma fondamentale per la società come quella dell'educazione, era che con la volontà della politica e dell'intera comunità nazionale si sarebbe potuta ottenere un deciso cambio di passo nella storia scolastica italiana una generale riforma migliorativa dell'istruzione, tale da condurre il paese verso nuovi e migliori destini:

«Si crede che quasi solo fattore di sì magnifica esplosione d'amor di patria, che accende e infiamma i nostri figli in questa lotta, ove tutta è impegnata la dignità della patria, non sia che l'opera paziente e costante spiegata nella caserma dagli eroici ufficiali che han saputo destare, evolvere ed avvalorare nell'animo del soldato, i sensi più nobili ed elevati, ond'è materiato, ci si passi la frase, l'amor di patria. A noi sembra però che in questo compito sacro d'aver preparato cioè il soldato dell'Italia nuova non sia stato né sia in prima linea l'ufficiale; poiché, senza menomare in lui quella parte che ben gli spetta in un'opera così bella, fermamente crediamo che in essa il primato sia del tutto dovuto all'umile e, sino a ieri, obliato maestro elementare; che egli sia quindi la causa principale di quanto trova oggi il mondo da encomiare in fatto di patriottismo, nelle armi nostre di terra e di mare (...) Per i loro cuori il primo fuoco che scalda e feconda le più belle energie, il germe delle virtù più eccelse, onde l'animo umano è da natura dotato, è partito, si è sprigionato dalla scuola. Dalla scuola la prima luce che ha dischiuso alle loro menti degli orizzonti nuovi, la quale ha mostrato loro che fra le cose da amarsi sopra ogni cosa, come la famiglia e Dio, vi sia pure la Patria. Dalla scuola, la parola vivificante e rigeneratrice

²⁹¹ *La guerra e la scuola*, in «La Riscossa», 1° aprile 1912, p. 182.

del maestro ha saputo penetrare nelle vergini menti, nei cuori vergini dei nostri figli, spargendovi luce e calore, ingenerandovi i sentimenti più belli, gli ideali più grandi e convergenti tutti ad un sol punto: a renderci, sempre e ovunque, degni della patria (...) Pria che si formi il soldato bisogna formare il cittadino, il cittadino cosciente, capace di sacrificare tutto se stesso per gli ideali più puri e santi, come quello di onorare la patria; bisogna formare il cittadino non mai idolatra dell'arma, non assetato del sangue del proprio simile, ma accessibile ai sensi più umani e gentili. Ora un compito così alto, senza alcuna restrizione, è riserbato solamente al maestro. Ed egli, fra mille stenti, umiliazioni e quasi avvillimenti indicibili, ha saputo dalla data gloriosa del nazionale risorgimento fin'oggi rispondere al suo dovere di educatore, preparando così per l'Italia quelle schiere invitte, che già di nuovi allori ne arricchiscono il nobile serto (...)»²⁹².

Il progressivo slittamento degli articoli dei periodici magistrali meridionali da un moderato patriottismo incentrato maggiormente sui bisogni della scuola del Sud ad una retorica convintamente nazionalistica, quando non imperialista e non troppo lontana dallo sciovinismo dichiarato della *Daunia scolastica*, fu testimoniato da alcuni articoli dell'inverno e della primavera 1912, a guerra ormai inoltrata e con una crescita del consenso all'impresa coloniale ormai conclamata. Il racconto diventò sempre più dicotomico, basata su delle differenziazioni nette ed esplicite: da una parte si trovava l'Italia rinnovata del giubileo nazionale, volenterosa di una vittoria coloniale che le donasse una nuova dimensione diplomatica e politica e che la riscattasse da decenni di umiliazioni e poca considerazione, anche di sé stessa, dall'altra si trovavano il morente Impero ottomano e gli arabi delle terre libiche, il secolare nemico della Cristianità nel Mediterraneo il primo, gli eredi dei pirati barbareschi i secondi. Da una parte si situava la civiltà italiana, erede delle magnificenze romane e di lignaggio europeo, bianca nella pelle e vicina ai canoni estetici dell'antichità, dall'altra l'islamismo ottomano, dalla pelle scura, figlio di una tribù che dai deserti aveva conquistato territori con la violenza e la barbarie e che continuava a condannare alla miseria, alla povertà ed alla schiavitù le popolazioni sottoposte alla Mezzaluna. Si chiariva quindi una gerarchia di ruolo e potenza tra l'italiano, tipicamente rappresentato dal soldato impegnato nel conflitto coloniale, ed un'alterità che si tingeva più o meno esplicitamente a seconda degli articoli di toni razziali, tanto più che gli avversari erano gli ottomani ed i libici e quindi di per sé considerati inferiori. Nella esaltazione dei pregi, delle virtù e dei meriti degli italiani se ne faceva il ritratto come popolazione e civiltà, ma allo stesso tempo si ponevano al di fuori di questa cornice narrativa tutte le popolazioni che non dividevano quelle caratteristiche, sia culturali che fisiche. Si sarebbe potuto obiettare che i cittadini dell'Italia meridionale non fossero poi così diversi da quelle popolazioni libiche ed arabe contro cui al momento l'esercito italiano stava combattendo nelle trincee e nei campi di battaglia, ma la questione della conquista coloniale italiana non aveva soltanto nella linea del colore la propria base ideologica e

²⁹² Giacomo Amoroso, *Le rivelazioni del patriottismo*, in «Avanguardia Magistrale», 3 aprile 1912.

culturale, perché, come abbiamo visto in piccolo trattando le diverse sensibilità delle riviste magistrali, in campo entravano ben altri argomenti quali lo scontro tra Cristianesimo e Islam, la missione civilizzatrice, la prova di maturità per il paese, l'espansione nazionalistica, la ricerca di nuovi mercati e nuove terre di emigrazione. Lo scontro coloniale dava quindi la possibilità di disegnare la nuova italianità del cinquantenario in termini biologici, religiosi, culturali ed economici e con questa narrazione che procedeva per contrapposizione gli avversari libici ed ottomani non avevano via di scampo, sia sul campo di battaglia che nelle riflessioni di giornali, libri, riviste popolari e testi accademici. Fu in questo processo di costruzione della nuova italianità *in fieri* nel campo coloniale che nelle riviste magistrali si toccò l'apice della retorica nazional-patriottica, con gli avversari libici ed ottomani definitivamente trasformati in nemici non solo da sconfiggere, ma da sottomettere e ricondurre sulla retta via della civiltà. In alcuni degli articoli più enfaticamente favorevoli all'impresa bellica i lettori ed i maestri potevano così trovare una brutalizzazione del nemico, così tipica del contesto coloniale ottocentesco²⁹³, una distorsione del sentimento patriottico in cui «l'entusiasmo e la disponibilità al sacrificio avevano ceduto il passo a un odio crudele, e al desiderio di annientare completamente il nemico»²⁹⁴; un'ultima fase dello sciovinismo nazionalistico che l'Europa avrebbe conosciuto concretamente pochi anni dopo, quando con l'avvio della Prima guerra mondiale la violenza e la brutalità fino ad allora riservate alle popolazioni coloniali furono riversate contro le armate delle potenze nemiche. Così descriveva gli ottomani un articolo in difesa della legittimità del conflitto in Libia dell'*Avanguardia*, a dimostrazione dell'avvenuta mutazione in senso imperialista della retorica della rivista magistratale palermitana rispetto ai mesi iniziali del conflitto. Il giornale palermitano faceva il ritratto di una cultura e di una società barbara e decadente, ormai prossima ad una fine che nemmeno la vitalità politica dei Giovani Turchi avrebbe potuto rinviare. Il redattore attinse facilmente ad un grande patrimonio culturale diffuso nell'opinione pubblica italiana da almeno tre secoli, che univa episodi veri o mitizzati della storia delle Crociate, le razzie barbaresche nel Mediterraneo del Cinque-Seicento ed i conflitti dell'epoca moderna tra ottomani e regni cristiani²⁹⁵:

«Parlate in nome della nostra civiltà o in nome della civiltà turca? In nome della nostra civiltà abbiamo il dovere di ricondurre la luce dove il despotismo e l'ignoranza secolare apportarono tenebre, miseria e schiavitù. Parlate in nome della civiltà turca? Ma i turchi non sono mai stati civili, né lo saranno giammai. Ebbero periodi di potenza, perché il genio malefico di alcuni Sultani, in nome del Profeta, li spinse alla conquista; ma la loro

²⁹³ Enzo Traverso, *La violenza nazista. Una genealogia*, Bologna, Il Mulino, 2010, p.63-88.

²⁹⁴ George L. Mosse, *Le guerre mondiali*, cit., p. 179.

²⁹⁵ Salvatore Bono, *Schiavi. Una storia mediterranea (XVI-XIX secolo)*, Bologna, Il Mulino, 2016; Marco Lenci, *Corsari. Guerra, schiavi, rinnegati nel Mediterraneo*, Roma, Carocci, 2006; Alan Mikhail, *L'ombra di Dio. Selim il Sultano, il suo impero ottomano e la creazione del mondo moderno*, Torino, Einaudi, 2021.

storia non registra che stragi e rapine; non rifulge per atti magnanimi, ma rosseggia d'odio, alimentato da fanatismo religioso. Parlatemi di civiltà cinese, indiana, egiziana, assira, babilonese, greca, romana, araba, e non mai di civiltà turca (...) I Turchi sono stati sempre bestiali e feroci: pirati per istinto, crudeli per raffinata barbarie. I cristiani, quando prigionieri dei Turchi, soffersero in ogni tempo indicibili tormenti fisici e morali, quando, per mandarli all'altro mondo, venivano impalati, tortura lunga e straziantissima, o scorticati vivi, arte chirurgica difficile, di cui la Turchia conserva il monopolio. I Turchi, orde selvagge, non suscettibili di civiltà, occupano ancora le più belle contrade d'Europa, ove la natura profuse tutte le sue bellezze e tutti gli incanti: vivono come serpenti fra le rose ed ogni minima occasione sfogano il loro odio di razza contro la miglior parte del genere umano. E dire che certa stampa internazionale, spregevole e prezzolata, dimentica ciò che fecero nei secoli trascorsi i cavalieri dell'umanità per tagliare il capo a quest'idra sitibonda del sangue cristiano. Questa idra, che sola nelle nazioni civili perpetua la schiavitù; che alimenta nel secolo XX i mercati di carne umana; che toglie le belle figlie alle madri, per gettarle in braccio a sozzi libidinosi; che in nome del Corano distrugge, incendia, preda e scanna bambini, che sull'alba della vita, inconsci del loro destino, sorridono innocentemente a quel ferro che sta per immolarli. I Giovani Turchi, vecchi sempre nelle idee e nei mezzi di repressione, non potranno né frenare né impedire la dissoluzione dell'impero»²⁹⁶

Questa nettezza della gerarchia di ruolo, razza, cultura e potere tra Italia, Impero ottomano e le terre libiche determinata dalla guerra coloniale veniva confermata dai toni di assoluta certezza che venivano riservati all'idea di una missione civilizzatrice quasi salvifica, così tipica dell'imperialismo ottocentesco, che gli italiani stavano conducendo con sé sui campi di battaglia, ma che soprattutto avrebbero proseguito a conflitto finito. In questo percorso di progresso e civilizzazione la scuola e l'educazione avrebbero dovuto svolgere un ruolo centrale ed al pari di strade, ferrovie, ospedali, bonifiche e canali di irrigazione avrebbe rappresentato l'arrivo della luce della civiltà occidentale, europea ed italiana nelle terre libiche fino ad allora ottenebrate dalla decadente barbarie ottomana. Ma quale educazione si doveva fornire ai giovani futuri sudditi libici per poterne costruire un sentimento di fedeltà ed orgoglio per la nuova madrepatria italiana? Le scuole italiane in Libia

²⁹⁶ *I turchi*, in «Avanguardia Magistrale», 25 gennaio 1912, p.2. In un ulteriore articolo del 2 marzo 1912, intitolato *Su che si basa la forza morale dei musulmani* e che aveva come tema la natura e le caratteristiche dell'islamismo, la rivista palermitana continuò a dipingere con toni caustici la cultura e la società degli avversari ottomani ed arabi, con una conclusione però che finiva paradossalmente per ammirarne lo stoicismo: «Le ricchezze preferite ad ogni altra cosa, il disprezzo per i popoli di altra razza diversa, l'autorità feroce e gelosa per la famiglia e per le donne in specie, l'indolenza nella quiete, l'energia nei perturbamenti politici, rara fedeltà, sensualità, diffidenza, prepotenza del forte sul debole; ecco i segni di un popolo non abbastanza civile, bisognoso di un governo dispotico. Maometto fu un gran despota. Si servì della religione per suscitare rivoluzioni e della spada per rendere sicuri i risultati di esse. Così ebbe l'impero sui corpi e sugli spiriti di parecchi milioni di fedeli (...) È bene osservare che la fede di Maometto contiene germi funesti al progresso della civiltà. L'ideale delle nostre società civili è quello di rendere l'uomo indipendente, consapevole della sua personalità. In Oriente l'uomo è schiavo della religione che assorbe in lui ogni attività, atrofizza la volontà e ne impedisce il risveglio della ragione. Le lotte che i musulmani sostennero per otto secoli è la prova evidente del fanatismo eroico che la dottrina di Maometto ispirò loro (...) Il sentimento religioso da noi può dirsi fiacco, rispetto a quelli di altri tempi e rispetto a quello di certi popoli, i quali di fibra più gagliarda e con una dose di barbarie per giunta, sono ancora affetti da sacra demenza. E finché questa dura nei seguaci di Maometto, la civiltà avrà da combattere eroi che sanno morire per la loro fede».

avrebbero dovuto confermare la netta gerarchia tra l'italianità e l'alterità coloniale? La superiorità civile e culturale italiana ed occidentale doveva essere insegnata nelle classi scolastiche perché anche l'educazione e l'istruzione dovevano essere intese come un rapporto di potere? I bambini italiani d'oltremare avrebbero dovuto godere di una superiorità sul compagno di banco libico, come succedeva nel mondo degli adulti? Si doveva seguire quindi una linea chiaramente assimilazionista oppure privilegiare un approccio più cauto, di lento ingresso delle istituzioni italiane in un contesto che aveva una lingua ed una cultura propri, frutto di secoli di dominio prima arabo e poi ottomano, con scuole differenziate, classi di bambini solo libici con maestri e lezioni basate sulla cultura libica, rispettose della lingua, degli usi e della religione? Per i redattori de *Il Meriggio*, ad esempio, non vi era dubbio alcuno su quale strada seguire per le future scuole italiane in Libia, ovvero quella assimilazionista, perché nella loro ottica colonialista uno dei vantaggi che la popolazione locale avrebbe potuto trarre dalla missione civilizzatrice condotta dagli italiani era proprio il poter assorbire i valori, gli strumenti, il bagaglio culturale della civiltà occidentale, così come era avvenuto nell'antichità romana e con il più recente imperialismo europeo ottocentesco nelle colonie africane della Gran Bretagna e della Francia:

«Quando, e speriamo fra non molto, la questione tripolina si sarà definitivamente risolta, quando la pace fra l'Italia e la Turchia si sarà compiuta e l'elemento arabo avrà riconosciuto l'alta sovranità dell'Italia nei paesi conquistati, è necessario pensare ad italianizzare quelle terre africane, e renderci propizie quelle popolazioni ancora barbare, a legarla al nostro paese da vincoli di riconoscenza, da vincoli di interessi ed affetto (...) Insegnare, anzi, imporre la lingua nostra agli arabi, costringendo i loro figliuoli a frequentare le scuole italiane è una necessità perché quelle terre bagnate dal sangue dei nostri soldati diventino veramente italiane; perché l'elemento arabo possa affezionarsi a noi per le necessità della vita e per gli usi nuovi che mano a mano andranno stabilendosi in quelle località ove finora la barbarie, la frode, l'inganno, il tradimento hanno avuto il loro pieno dominio (...) Occorre che tale gente si affezioni a noi, che tragga reale vantaggio da quanto noi concediamo, che ami la nuova dominazione. È necessario che quei popoli, utilitari per quanto fanatici, riconoscano la superiorità del nostro dominio di fronte a quello turco e comincino presto a guardare il nostro paese come il liberatore da una barbarie fatta di scelleraggini e di sfruttamenti, come il diffonditore di una civiltà nuova per essi ma benefica, di una civiltà dalla quale potranno trarre un utile immediato e tangibile»²⁹⁷.

Quella della futura missione civilizzatrice della scuola italiana in Libia veniva senza dubbio considerata una questione cruciale dalle riviste magistrali, da difendere a ogni costo e da ogni influenza esterna²⁹⁸. E uno degli strumenti principali di questa progressiva italianizzazione dei nuovi

²⁹⁷ *La questione tripolina e la Scuola*, in «Il Meriggio», 1° gennaio 1912, p.2.

²⁹⁸ La rivista *Per la scuola e la classe*, organo catanese dell'Unione Magistrale Nazionale, in un articolo del 28 gennaio 1912 intitolato *La sovranità del Califfato* metteva per esempio in risalto la necessità di dover difendere il compito civilizzatore ed il governo stesso degli italiani in Libia dalla possibilità allora in discussione di riconoscere da parte italiana

territori libici era sicuramente lo studio e l'insegnamento della lingua italiana. Nei codici culturali del nazional-patriottismo ottocentesco uno dei valori fondanti di una comunità compiutamente nazionale era proprio la condivisione della stessa lingua, per cui quando nelle aule parlamentari fu paventata la possibilità di inserire lo studio dell'arabo nelle scuole italiane²⁹⁹ ed un possibile mantenimento della lingua araba nelle scuole italiane che sarebbero nate in Libia una volta vinta la guerra, il rifiuto de *II Meriggio* ad un approccio più graduale degli italiani nella pratica scolastica ed educativa in Libia, propedeutico ad un controllo coloniale che non entrasse *ex abrupto* nella cultura e nella società libiche come un'entità estranea, gerarchizzante e dominatrice, fu netto e categorico:

«Parve ai più assai giusto che l'Italia che con l'annessione delle Tripolitania e della Cirenaica, ammettesse nelle scuole la conoscenza dell'arabo, quasi a facilitare e a migliorare i rapporti tra noi e i nuovi popoli. Ma ciò ci sembra erroneo, antipatriottico, inutile. Oggi che si fa tanto abuso a proposito delle conquiste, di citare Roma e i Romani antichi, dovrebbe saltare all'occhio lo sbaglio del ministro Credaro: Roma ed i Romani antichi non solo non vollero conoscere e riconoscere la lingua dei popoli vinti, ma mirarono, con assidua e talvolta sanguinosa opera, a diffondere il latino che non invano è detta oggidi la lingua dei dominatori (...) Ma l'esempio di Roma non basterebbe a giustificare la nostra reazione. L'Inghilterra può vantare orgogliosamente di sentire parlare la sua lingua in ogni parte del mondo, ed ha proceduto come Roma dominatrice: ha imposto cioè la sua forza ed insieme la sua lingua (...) La Francia, spensierata ma dignitosa, non ha introdotto nelle sue scuole l'insegnamento dell'algerino, del congolese, dell'annamita, tutt'altro; ha imposto sempre la propria lingua, e più vantarsi di averla imposta persino in Europa, come lingua diplomatica. E non finirebbe la litania. Tutte le nazioni penetrano nel mondo e fondano colonie per le tre vie infallibili: commercio, armi e lingua,

l'autorità religiosa del Sultano di Costantinopoli sulla popolazione libica di religione islamica. Quest'ultimo, in quanto guida dell'islamismo sunnita, avrebbe potuto continuare ad avere un'influenza nociva sui nuovi sudditi, con una "condivisione" del potere che si sarebbe potuta rivelare pernicioso per i nuovi assetti coloniali. Per chiarire la propria posizione, la rivista prendeva in esempio la difficile convivenza dei governi liberali italiani con il pontefice romano e lo Stato della Chiesa: «Alle sorti della Tripolitania è connesso anche il nostro problema scolastico. E non solo perché ogni fenomeno sociale come ha le sue radici in essa ha sempre le sue ripercussioni dirette ed indirette nella scuola ma altresì perché tutta l'azione, tutta l'opera che va l'Italia ad iniziare ed intraprendere e a compiere nelle sue terre annesse, non sono nella sua più genuina essenza che la soluzione di un problema eminentemente educativo. Non è dunque un uscir dal nostro ambito se ci occupiamo di qualche questione che riguarda il presente momento e la soluzione del problema tripolino (...) Se vogliamo essere sinceri e veritieri qui, in Italia, non ci è stato mai un vero momento storico in cui il Papa, come autorità suprema religiosa, abbia esercitato quell'istesso ed illimitato potere che nella religione musulmana e nelle razze arabe esplica e rappresenta il Sultano, il quale nell'identica e medesima persona rappresenta e congiunge la suprema autorità politica e religiosa. Se noi si studia a fondo la storia degli stati della chiesa dove il pontefice fu re e capo spirituale dei fedeli vedremo che non ci fu mai in questi stessi stati un periodo di quella cieca, supina ed assoluta obbedienza che hanno avuto in ogni tempo ed hanno con tanto fanatismo religioso gli arabi ed i musulmani per il loro califfo (...) Se agli arabi si lascia il diritto di dipendere dall'autorità del Califfo, o meglio è ancora più se al Califfo con un trattato qualsiasi si lascia il diritto di intervenire in tutte le faccende religiose degli arabi e regolarle come piacerà a lui meglio, agli arabi sarà lasciata quell'arma più potente e micidiale che non sono stati né tutti i fucili trasportati dal Derna, né tutte le mitragliatrici che si sono ammassate nelle mani dei turco-arabi coi milioni di contrabbandi. Quanto sforzo non abbiamo dovuto fare noi per assurgere alla concezione di una sovranità civile? Ove questo avvenisse non solo l'opera di civilizzazione e di pacificazione dell'Italia costerà sangue e milioni, ma noi la vedremo sempre messa in repentaglio (...)».

²⁹⁹ Per l'insegnamento della lingua araba nelle nostre scuole, in «La Stampa», 5 novembre 1911; *L'insegnamento dell'arabo negli istituti tecnici*, in «Corriere della Sera», 5 novembre 1911.

insieme o disgiunte. Or solo l'Italia, con la consueta leggerezza, è caduta in questo errore (...) Noi ne facciamo una questione di dignità nazionale; ma anche dal punto di vista dell'opportunità, la decisione del Ministero non risolve nulla (...) E poi per farne che? Per comunicare con quei grandi industriali che sono i tripolini? O per leggere in originale il Corano? A parte gli scherzi la questione sta tutta nella dignità: a Tripoli e Bengasi si storpia l'italiano dalle selvagge gole arabe, ma è già un segno tangibile di conquista e di vittoria che bisogna man mano ingrandire e sviluppare per l'onore d'Italia; è madornale errore, è antipatriottico l'insegnamento dell'arabo nelle nostre scuole»³⁰⁰.

Nelle difficili condizioni del mondo scolastico del Mezzogiorno del 1911 le riviste magistrali si dimostravano pertanto una realtà vivace e combattiva, accesa da dibattiti di rilievo nazionale e non limitata al ristretto ambito cittadino o provinciale. Prevalentemente interessate alle questioni dello sviluppo scolastico meridionale, con l'istruzione e la scuola dipinte positivamente come le uniche ed ultime opportunità per salvare le regioni del Sud da uno stato di arretratezza economica, strutturale e culturale e da un futuro di sfruttamento ed emigrazione, queste riviste riservarono alla guerra di Libia, al suo racconto ed alle pedagogie didattiche un'attenzione nient'affatto marginale, ed anzi, con una partecipazione emotiva, intellettuale e polemica pari a quella delle riviste nazionali che abbiamo esaminato nelle precedenti pagine. E questo a dimostrazione di quanto il mondo scolastico e magistrale del Meridione, pur nelle condizioni di difficoltà materiale, logistica, culturale ed umana evidenziate dalle inchieste Corradini e Faina, non fossero inferiori per livello qualitativo, spirito professionale, senso del dovere e della *missione educatrice* a quelli del Centro-Nord italiano. Anche nel Mezzogiorno si poté così trovare nelle riviste magistrali la stessa varietà di argomenti, posizioni e visioni della guerra coloniale in Libia contro l'Impero ottomano, anche se il tema forse più direttamente collegabile alla questione meridionale, ovvero la conquista della Libia come possibile terra promessa per l'emigrazione italiana, fu quasi del tutto trascurato o posto in secondo piano. L'iniziale moderato sostegno all'impresa bellica lasciò presto il posto ad una sempre più crescente retorica patriottica che abbracciava tutti gli immaginari che ormai abbiamo imparato a conoscere, ovvero quello della salvifica missione civilizzatrice dell'Italia nel salvare le terre libiche dalla barbarie ottomana ed islamica, l'epica del ritorno dei fasti di Roma imperiale sulle coste imperiali, la connessione tra l'eroismo dei soldati del 1911 e quello dei martiri del Risorgimento, dei cavalieri delle Crociate e delle Repubbliche marinare, dei legionari romani, in un unico *fil rouge* che univa le glorie di un passato nazionale mitizzato, idealizzato e nostalgicamente compianto e la speranza della nuova Italia del Cinquantenario, pronta ad entrare nel consesso delle potenze imperiali e civilizzatrici. Di più, nelle riviste meridionali non fu così raro trovare toni decisamente imperialisti, razziali e quasi futuristici, con la guerra dipinta come un'occasione di purificazione e rigenerazione nazionale ed una

³⁰⁰ *L'arabo?!!*, in «Il Meriggio», 1° gennaio 1912, p.1-2.

possibilità di irrobustimento ed igiene della stirpe italiana e latina, mentre una sola possibilità era lasciata agli avversari ottomani e libici, presto diventati inesorabili nemici, ovvero la sconfitta senza condizioni. Quest'ultima, del resto, era l'unica alternativa possibile per quelli che alcuni articoli delle riviste magistrali meridionali descrissero come infidi, vigliacchi, crudeli, ignoranti e fanatici, per i quali non si doveva nemmeno trascurare di arrivare ad applicare misure estreme e di pari violenza. Questa netta gerarchia di ruolo, cultura, razza e potere tra Italia, Impero ottomano, terre e popolazioni africane e l'incrollabile fede nella missione civilizzatrice salvifica dell'Italia veniva proiettata pure nel futuro, con domande, proposte e quesiti sul ruolo, i progetti ed i doveri che avrebbero dovuto impegnare l'Italia nel governo delle nuove province libiche, con la scuola posta al pari delle ferrovie, delle strade e delle bonifiche agricole come simbolo tangibile dell'arrivo della civiltà sulle coste della Libia. All'orgoglio patriottico e muscolare della conquista coloniale si affiancò infine anche nei giornali scolastici del Mezzogiorno un interesse più educativo e pedagogico, ovvero il come raccontare il conflitto ai giovani alunni delle scuole. Come abbiamo visto, questi dibattiti furono centrali in riviste come *I Diritti della Scuola* o nelle testate dedicate al pubblico delle maestre, e le conclusioni delle testate del Mezzogiorno furono quasi le medesime. La scuola doveva senza dubbio partecipare all'euforia patriottica di quei mesi perché parte integrante della società, anzi, nelle aule gli insegnanti compievano ogni giorno il loro dovere educativo nei confronti delle giovani generazioni di italiani e a quest'ultimi il conflitto doveva essere raccontato nelle sue dinamiche, nelle sue glorie come nelle sue tragedie, mettendo in luce sia i valori esemplificativi di dovere e abnegazione che il tragico e sanguinoso sacrificio dei militari italiani. La guerra doveva quindi essere raccontata come un fatto alle volte necessario, inerente alla vita delle nazioni e degli uomini, con la gloria delle vittorie ed il buio della morte, e come attraverso questa difficile prova di forza l'Italia avrebbe mostrato il proprio valore e la propria maturità, così la scuola non avrebbe potuto esimersi da questo compito educativo di presentare agli alunni sia i successi che le pene dell'Italia al fronte in Libia.

1.6 Maestri contro. Le (poche) voci avverse

Nell'opinione pubblica italiana del 1911 la guerra di Libia fu caricata di grandi speranze, sogni ed aspettative, ben al di là della semplice conquista di una colonia africana. Che si parlasse dell'impresa libica come di una rivalse e di una riscossa dalle tristi vicende dell'epoca crispina, di una grande prova di maturità per il paese, dell'ultima prova prima dell'ingresso dell'Italia nel novero delle grandi potenze, della conquista della Tripolitania e della Cirenaica come di una valvola di sfogo per

l'emigrazione nazionale, di un'occasione per risolvere la cronica questione meridionale o del ritorno ai fasti di Roma imperiale, il consenso e l'entusiasmo presso un'opinione pubblica già euforica, emotivamente coinvolta e resa protagonista dalle patriottiche celebrazioni del Giubileo nazionale, fu quasi totale. Poche furono le voci contrarie, specialmente negli ambienti culturali e giornalistici, che, anzi, più di altri con la loro martellante propaganda nazionalistica nel corso del 1911, sull'onda delle rievocazioni e delle celebrazioni per il cinquantenario, crearono al pari degli ambienti industriali e dei nazionalisti di Corradini un clima ideale e favorevole alla impresa coloniale nell'opinione pubblica italiana. Tra le poche voci che si opposero alla missione libica ci fu per esempio l'oppositore per eccellenza di Giolitti, ovvero Gaetano Salvemini, che sulle pagine de *La Voce* dipinse con toni fortemente negativi l'impresa coloniale, causata da una «campagna giornalistica così forsennata a base di bugie, inesattezze, falsificazioni, di leggerezze, di occultamenti sistematici» e contro la quale gli uomini come lui contrari alla guerra in Libia dovevano «richiamare l'attenzione del paese sulla situazione reale delle cose e sui pericoli non solo sicuri ma anche ipotetici di esse»³⁰¹, una sorte di voce della coscienza del paese obnubilato dalla sbornia patriottica ed imperialista. Ma pure lo stesso Salvemini, questa volta sulle pagine de «L'Unità», pur mantenendo la propria orgogliosa posizione antigiolittiana avrebbe poi espresso qualche settimana dopo un sentimento di patriottica partecipazione agli sforzi bellici dei soldati italiani impegnati nelle battaglie libiche, perché «siamo felici che i nostri soldati laggiù, già che devono battersi, si battano meravigliosamente bene»³⁰². Per Luigi Einaudi il conflitto coloniale era «un'opera di sacrificio per lo Stato, ossia per i cittadini considerati nella loro qualità di contribuenti», i cui costi avrebbero colpito maggiormente non la borghesia patriottica patrocinatorice del conflitto coloniale sui giornali, nelle celebrazioni civiche e nei cenacoli intellettuali, ma le classi popolari, che già versavano il loro gravoso tributo allo stato con i soldati al fronte³⁰³. Se gli interventi di Salvemini ed Einaudi rappresentarono delle voci isolate, anche se probabilmente le più celebri ed importanti, nel mondo culturale, economico ed intellettuale dell'Italia del 1911, ugualmente minoritarie furono le voci contrarie all'impresa libica nell'arco parlamentare, soprattutto nei partiti dell'aria laica e socialista, anche se, dove si palesarono, le discussioni interne ai partiti rappresentarono un punto di rottura insanabile per le lotte tra le varie correnti e fazioni e per la richiesta di nuove forme di partecipazione lontane dalla politica e dal partitismo ottocentesco. Repubblicani, radicali, socialisti, quelle forze che alla fine dell'Ottocento

³⁰¹ Articolo firmato come «*La Voce*», in «*La Voce*», n.39, 28 settembre 1911, p. 657.

³⁰² Gaetano Salvemini, *Tripoli e i socialisti*, in «*L'Unità*», 16 dicembre 1911, p. 1.

³⁰³ Luigi Einaudi, *A proposito della Tripolitania. Considerazioni economiche e finanziarie*, in «*La Riforma Sociale*», XII, 1911, pp. 597. Einaudi sarebbe tornato sull'argomento dei costi umani ed economici della guerra e sull'iniquità della missione coloniale per la popolazione italiana con un ulteriore articolo su «*La Riforma Sociale*», nel numero XXII del 1912, intitolato *I fasti italiani degli aspiranti trivellatori della Tripolitania*: «Il nemico è in noi. È l'ignoranza, il desiderio di guadagnare gittando il rischio sulle spalle altrui, di trivellare il bilancio pubblico e di arraffare ingiustamente, se bene legalmente, il reddito dei connazionali».

avevano costituito un'efficace massa critica contraria all'espansionismo di Crispi, nel 1911 si trovarono litigiose, separate al loro interno, in una discussione tra fazioni che sostanzialmente ne limitò, quando non annullò, l'opposizione alla guerra di Libia, isolati dalla quasi totalità dell'opinione pubblica.

Tra i partiti maggiormente lacerati dalle discussioni interne ci fu quello repubblicano, la cui base operaia, artigiana e contadina si dimostrò nettamente contraria alla missione coloniale per la propria matrice mazziniana, antimonarchica, indipendentista ed irredentista, per cui ogni avventura imperialista doveva essere evitata non solo per motivi economici ed umani, come sostenuto dai deputati antigiolittiani Colajanni e Ghisleri, ma soprattutto perché la precedenza doveva essere riservata alla conquista di Trento e Trieste e allo sviluppo del Mezzogiorno. Il gruppo dirigente del Partito Repubblicano, nelle figure di Barzilai, Meschiari e Cappa, si dimostrò invece molto favorevole all'impresa italiana in Tripolitania e Cirenaica, perché la conquista della Libia avrebbe impedito all'Italia di essere espulsa dallo scacchiere mediterraneo in cui le coste libiche erano rimaste le ultime non occupate o controllate dalla Francia o dalla Gran Bretagna. E, in termini prettamente di politica parlamentare, secondo il gruppo dirigente romano il sostegno repubblicano all'impresa coloniale avrebbe reso possibile degli accordi tra il partito erede di Mazzini ed il governo di Giolitti, un'opportunità che indubbiamente veniva osservata con interesse. Le due posizioni all'interno del partito portarono a scontri serrati e dibattiti sui giornali e nelle sedi repubblicane, con Ghisleri e Barzilai a rappresentare le due anime del partito, quella della base popolare il primo, quella della dirigenza romana il secondo. La discussione interna toccò il suo apice quando il repubblicano *La Ragione* pubblicò poche settimane prima del congresso del partito la intervista rilasciata da Barzilai al conservatore *Il Giornale d'Italia*, nella quale il deputato romano elencò gli otto punti per i quali i repubblicani avrebbero dovuto sostenere la missione coloniale italiana, concentrandosi in particolar modo su una delle tematiche favorevoli alla impresa in Libia che abbiamo incontrato nella nostra trattazione, ovvero che la guerra rappresentasse una prova di maturità per il paese:

«1) Perché come terra di sfruttamento Tripoli non è inferiore ad altro; 2) Perché la penetrazione pacifica è una mistificazione; 3) Perché è necessario impedire l'espulsione dell'Italia dal Mediterraneo; 4) Perché Tripoli non deve diventare l'esca per farci ingoiare tutto; 5) Perché alla scadenza dell'alleanza [e ci si riferisce alla Triplice Alleanza, in questo caso] dobbiamo trovarci più forti e più liberi; 6) Perché abbiamo interesse a stabilire per i nostri traffici buoni rapporti con la Turchia e senza un atto di energia non si avranno mai; 7) Perché dobbiamo dimostrare la nostra energia, in modo da superare il falso concetto che abbiamo di noi stessi; 8) Perché non osta all'occupazione il rispetto di alcun principio»³⁰⁴.

³⁰⁴ Salvatore Barzilai, *Per l'Italia che va a Tripoli*, in «La Ragione», 29 settembre 1911.

La resa dei conti all'interno del partito repubblicano si ebbe al congresso nazionale di Bologna del 29-30 ottobre 1911, quando al documento favorevole di Barzilai si oppose una mozione anticolonialista approvata dalla maggioranza dell'assemblea bolognese, senza però arrivare ad una scissione. La discussione si trasferì nuovamente sui giornali repubblicani, ma neppure il voto del congresso spostò la volontà del gruppo dirigente del partito guidato da Barzilai, tant'è che alla riapertura del Parlamento nel febbraio del 1912 la maggioranza dei deputati repubblicani avrebbe votato a favore dell'annessione della Tripolitania e della Cirenaica, tradendo il mandato dell'assemblea bolognese e della base storica repubblicana³⁰⁵. I radicali, che alla fine dell'Ottocento avevano opposto una serrata resistenza alle imprese africane di Crispi, nel 1911 si trovarono profondamente divisi al loro interno, indice tra l'altro di un progressivo declino dello storico partito di fine Ottocento destinato a dissolversi nel primo dopoguerra. Se il milanese *Il Secolo*, la storica voce del radicalismo lombardo, continuò la battaglia anticolonialista radicale di fine Ottocento, la maggioranza del partito non aderì alla campagna del quotidiano e non oppose una grande resistenza all'impresa coloniale. Anzi, il deputato radicale Colonna di Cesarò in un suo intervento parlamentare difese la missione bellica in Libia, soprattutto per la necessità economica di conquistare per l'Italia un nuovo mercato per le merci nazionali, nuove materie prime e soprattutto una possibile terra di emigrazione:

«A differenza degli altri partiti democratici [il partito radicale] ha giustamente compreso che la soluzione della questione operaia, il regolamento dei rapporti tra capitale e lavoro, la politica agraria, quella estera, non hanno tanto valore di per sé stesse, quanto come mezzi per raggiungere un grande fine unico, la prosperità della nazione intera. Orbene, è precisamente sotto questo medesimo aspetto, che deve considerarsi la politica coloniale»³⁰⁶.

Perfino nel pacifismo italiano la guerra di Libia creò un dissidio profondo all'interno del movimento, in bilico gli ideali di fratellanza e comunione tradizionali dei gemelli movimenti pacifisti europei ed un patriottismo che voleva invece partecipare all'onda emotiva del paese³⁰⁷. Ernesto Teodoro Moneta, premio Nobel per la pace nel 1907 e che negli anni di Crispi aveva denunciato con asprezza la politica coloniale italiana, in una prima fase nell'estate del 1911 ebbe una posizione contraria all'impresa tripolitana, considerata secondaria rispetto allo sviluppo del Mezzogiorno, che, come vediamo anche in questo caso, fu una delle posizioni dialettiche privilegiate dell'esiguo fronte contrario alla guerra di Libia. Ma dopo una settimana Moneta ispirò una dichiarazione dell'*Unione Lombarda per la pace*

³⁰⁵ Lidia Pupili, *Un'opposizione divisa. Il PRI e la guerra di Libia*, in Marco Severini (a cura di), *L'Italia e la guerra di Libia*, Società pesarese di studi storici, Pesaro, 2012, p. 131-145.

³⁰⁶ Il discorso di Colonna di Cesarò dell'aprile 1911 è citato in G. Proglia, *Libia 1911-1912*, cit., p. 63.

³⁰⁷ Lucio d'Angelo, *La guerra di Libia, la Prima guerra mondiale e la crisi del movimento pacifista italiano*, in G.B. Furiozzi (a cura di), *Le sinistre italiane tra guerra e pace (1840-1940)*, Milano, Franco Angeli, 2008, p. 73-88.

nella quale la conquista della Libia fu rappresentata come una garanzia per la pace europea, attirandosi gli strali di molti pacifisti italiani ed europei che proposero pure di ritirare il Nobel consegnatoli quattro anni prima:

«[L'*Unione Lombarda per la pace*] si augura che l'espansione nelle immiserite e quasi abbandonate glebe della Tripolitania e Cirenaica per un paese a forte emigrazione come l'Italia, possa rappresentare la creazione di una nuova fonte di benessere per tutti e, soprattutto assicurando l'equilibrio del Mediterraneo, contribuisca al mantenimento della pace europea»³⁰⁸.

Chi subì maggiormente gli sconvolgimenti portati dalla guerra di Libia fu però il movimento socialista, arrivato ad uno dei cruciali punti di svolta della propria storia e che della missione coloniale fu il grande sconfitto nella politica italiana. Gli scontri all'interno del PSI erano già venuti alla luce nel congresso fiorentino del 1908 quando il gruppo sindacalista rivoluzionario di Labriola era stato ritenuto non più compatibile con il partito, ed alla vigilia della guerra l'opposizione tra l'ala riformista e quella massimalista andava facendosi sempre più serrata, fino a quando nel luglio del 1912 al congresso straordinario di Reggio Emilia la netta maggioranza dei massimalisti avrebbe deciso l'espulsione della corrente più riformista proprio in seguito ai fatti di Libia. Nella primavera e nell'estate del 1911 però, anche sull'onda dell'euforia patriottica legata al Giubileo nazionale, mentre i giornali nazionalistici, i quotidiani cattolici e le grandi testate nazionali come *La Stampa* o *Il Corriere della Sera* portarono avanti una campagna quasi giornaliera a favore di un'impresa coloniale italiana in terra d'Africa, gli organi del socialismo italiano rimasero per larga parte silenziosi, sospesi tra volontà di partecipare al richiamo patriottico così diffuso presso l'opinione pubblica e la netta opposizione al conflitto in nome dei valori pacifisti socialisti. Poche settimane prima dell'inizio ufficiale della guerra all'interno del PSI potevano essere osservate almeno tre posizioni differenti: Turati ed il giornale *l'Avanti!*, ostili alla guerra per antica vocazione internazionalista e pacifista, ma incapaci di scegliere una linea d'opposizione chiara ed unitaria; l'ala sinistra e la federazione giovanile, nettamente contrari alla guerra e pronti ad utilizzare qualsiasi mezzo per boicottarla, dallo sciopero all'occupazione delle ferrovie; l'ala destra di Bonomi e Bissolati, convinti che la missione coloniale avrebbe fornito nuove opportunità al proletariato e alle masse contadine. Questa situazione di grande caos all'interno del PSI non sembrò così evidente alla metà del settembre 1911, quando con due articoli usciti nel giro di appena tre giorni le anime avverse alla guerra cercarono di ricompattare il partito attorno ad un'unica posizione di contrarietà. Nel primo caso, il 13 settembre 1911 in un editoriale dell'*Avanti!* di commento alle sempre più pressanti voci di un'imminente missione militare italiana in Libia i redattori del quotidiano socialista sembrarono fermamente convinti nel condannare

³⁰⁸ *La società per la pace e l'occupazione di Tripoli*, in «Il Secolo», 29 settembre 1911.

ogni velleità imperialistica e confermare l'opposizione del PSI, con una frase abbastanza chiara ed esplicativa che citava «Resisteremo con tutti i mezzi contro qualsiasi tentativo che voglia trascinare l'Italia a sventure nuove»³⁰⁹. Qualche giorno dopo Turati sulla *Critica Sociale* espresse la propria contrarietà all'intervento coloniale, un intervento che però veniva sminuito nella sua importanza e rilevanza, una «farsa [che] non si sarebbe elevata né al dramma né alla tragedia». E pur non nominando mai il vocabolo *sciopero*, nella sua conclusione Turati cercò di far apparire il partito come un gruppo compatto pronto a tutto pur di opporsi al conflitto:

«Se il bromuro del buon senso non bastasse a prevenire nei responsabili gli eccessi, di cui l'aura si annunzia con tanto inconsueto fracasso; se la mulaggine dei turchi e dei tripolini d'Italia, ricusandosi alle provvide docce della ragione, si accanisce a spingere le cose verso il precipizio; pensiamo – ed è l'ora forse di non dissimularlo – che il partito socialista ed il proletariato organizzato d'Italia abbiano oggi quanto basta di coscienza e di forza per tenere testa; e che possano senza iattanza e spavalderia affrontare le bravacciate degli smargiassi e dir loro semplicemente: Avanti pure, signori! Noi siamo pronti!»³¹⁰

Ma alle dichiarazioni non seguirono iniziative, per cui nei giorni precedenti lo scoppio della guerra, quando ancora il PSI avrebbe potuto organizzare scioperi e manifestazioni contrarie alla guerra, le divisioni interne al partito impedirono qualsiasi mossa e soltanto il 25 settembre, su pressante richiesta della base giovanile e della base operaia, la direzione del PSI annunciò ad una riunione a Bologna con il proprio gruppo parlamentare uno sciopero generale per il 27 settembre. La direzione del partito e Turati si erano dimostrati favorevoli alla richiesta, ma anche in questo caso vennero fuori i compromessi tra le varie anime del partito nel generale clima di tensione interna al PSI tra massimalisti e riformisti e nel disorientamento generale dovuto all'avvio ufficiale della guerra³¹¹. La minoritaria ala destra guidata da Bissolati e Bonomi decise infatti di esprimere un voto contrario allo stato di agitazione, palesando così definitivamente il proprio sostegno all'impresa libica non tanto per orgoglio patriottico quanto perché, nella loro visione, dalla conquista della Tripolitania e della Cirenaica ne avrebbero beneficiato il proletariato e le masse contadine come possibili nuove terre di emigrazione, una risorsa per tutte le classi popolari del paese³¹². Lo sciopero generale del 27 settembre

³⁰⁹ *La montatura tripolina*, in «Avanti!», 13 settembre 1911.

³¹⁰ Filippo Turati, *Da Jena al Marocco e a Tripoli passando per Roma*, in «Critica Sociale», 16 settembre 1911.

³¹¹ Leonardo Saviano, *Il Partito Socialista Italiano e la guerra di Libia (1911-12)*, in «Aevum. Rassegna di scienze storiche, linguistiche e filologiche», vol.48, n.3/4, 1974, p. 288-307.

³¹² Le posizioni favorevoli al conflitto dell'ala destra del PSI sarebbero state poi raccolte in due volumi esplicativi, non lontani nelle loro argomentazioni dalle posizioni dei *Kathedersozialisten* tedeschi. Il primo fu scritto dal deputato riformista e giornalista Guido Podrecca, che raccolse in un unico libro intitolato *Libia: impressioni e polemiche* pubblicato nel 1912 le sue corrispondenze dalla Libia ed in cui analizzò le ragioni dei favorevoli e dei contrari alla guerra, propendendo per l'utilità della impresa coloniale per gli interessi del proletariato italiano. Il secondo, *Politica coloniale e socialismo*, fu scritto nel 1911 da Gennaro Mondaini, sodale di Bonomi, professore di storia contemporanea e commerciale all'Istituto superiore di studi commerciali, coloniali e attuariali di Roma e docente di storia coloniale presso le facoltà di giurisprudenza e scienze politiche dell'Università di Roma. Partendo da posizioni riformiste, Mondaini cercò

avrebbe avuto la durata di ventiquattro ore e la direzione del partito ebbe la cura di richiamare i propri militanti al senso di responsabilità, con la chiara intenzione di non arrivare quindi allo scontro finale con le forze di pubblica sicurezza e con il governo. Contro questa decisione zoppicante della direzione del PSI si mossero singole sezioni del partito a livello locale, che annunciarono da subito lo sciopero generale ed avviarono in tutta Italia, ma specialmente nel Centro-Nord dove i socialisti avevano la propria solida base elettorale, una serie di manifestazioni radicali, con scontri con la polizia, blocchi della ferrovia e cortei che da Padova a Venezia, da Firenze a Parma, da Piacenza alla Forlì che vide in azione Benito Mussolini e Pietro Nenni sembrarono avviare una opposizione alla guerra che però non portò i frutti sperati di seguito popolare e che decretò quindi il sostanziale fallimento dello sciopero indetto dal PSI³¹³. Dopo i giorni frenetici ed illusori dello sciopero antibellico fu lo stesso Turati in un editoriale sulla *Critica Sociale* del 1° ottobre 1911 ad ammettere l'insuccesso dell'opposizione socialista e a prendere atto del reale clima di sostegno patriottico all'impresa coloniale, segnando per il PSI una strada di opposizione solitaria:

«Sì, la confessione è dura, ma dobbiamo farla. Avevamo valutato troppo alto il senno, il patriottismo, la probità democratica dei governanti italiani (...) Non bastava un Mezzogiorno alle tristezze, alle impotenze della terza Italia. Se ne aggiunge un altro, dieci volte più vasto, più deserto, più misero, infinitamente più inaccessibile ad ogni redenzione (...) Oggi siamo soli, quasi, nella lugubre protesta (...) Noi proseguiremo, anche soli. Anche soli, non disarmeremo. Non ci placherà la blandizie, non ci turberanno i dileggi. Attenderemo, pazienti, che la canzoni si addormentino, che le sbornie siano passate»³¹⁴.

Al frastagliato e travagliato mondo del movimento socialista e della sinistra parlamentare dobbiamo infine aggiungere la componente del sindacalismo rivoluzionario, estromessa dal PSI nel 1908 e che non si dimostrò meno divisa e litigiosa rispetto alla vecchia casa madre socialista. In questo caso la maggioranza del movimento si dimostrò largamente favorevole al conflitto, con una molteplicità di motivazioni, interessi e cause ideologiche presentate dal volume *Pro e contro la guerra di Tripoli*, pubblicato nel 1912 e che riunì nelle proprie pagine le posizioni dei maggiori esponenti del sindacalismo rivoluzionario italiano³¹⁵. Se personaggi del calibro di Alceste De Ambris e Filippo Corridoni non esitarono a definire il conflitto libico una *brigatesca gesta di prepotenza*³¹⁶,

in questo testo di affiancare il movimento socialista a quello colonialista, intese come «le due maggiori forze di rinnovamento e di espansione della società europea» (pp.3).

³¹³ Angelo del Boca, *Gli Italiani in Libia*, cit., p. 79-85.

³¹⁴ Filippo Turati, *Anche soli!*, in «*Critica Sociale*», 1° ottobre 1911.

³¹⁵ AA.VV., *Pro e contro la guerra di Tripoli. Discussioni nel campo rivoluzionario*, Napoli, Società editrice partenopea, 1912.

³¹⁶ Un altro esponente del sindacalismo, Enrico Leone, avrebbe espresso la propria posizione contraria nel suo volume *Espansionismo e colonie*, pubblicato quasi in contemporanea allo scoppio della guerra libica e nel quale paragonò i disastri dell'epoca crispiña alla inutilità del conflitto che allora stava per iniziare: «L'impresa coloniale, così costosa di sangue, di milioni, e nel caso dell'Italia, anche di umiliazioni, si risolve in uno sperpero folle, in un vero consumo distruttivo di ricchezze» (pp.151).

fu soprattutto Arturo Labriola ad esporre nel suo saggio ed in numerose altre pubblicazioni e discorsi pubblici le posizioni favorevoli al conflitto, in un tentativo di unire sindacalismo e nazionalismo, socialismo e militarismo, gerarchia razziale e lotta di classe. Nel suo volume *La guerra di Tripoli e l'opinione socialista*, pubblicato nel 1912 con le tematiche delle conferenze e dei discorsi tenuti in tutto il paese, Labriola vide nella guerra coloniale un modello epifanico da utilizzare in futuro contro la borghesia e giustificò l'intervento italiano con motivazioni pienamente inserite nella narrazione nazionalistica, dalla missione civilizzatrice nei confronti dei libici prigionieri della barbarie ottomana alla necessità di inserirsi nello scacchiere delle grandi potenze nel Mediterraneo, dalla volontà di risolvere la questione meridionale al richiamo alla storia mitizzata dell'Impero romano e al ruolo "naturalmente" mediterraneo dell'Italia. Con questi presupposti ideologici, storico-miticizzanti e socioeconomici, per Labriola la guerra libica diventava un'occasione eccezionale per il proletariato italiano, un momento di svolta nella travagliata e vessata storia delle classi popolari:

«L'onorevole Giolitti (...) quando ha parlato di fatalità a proposito della impresa di Tripoli, (...) ha voluto semplicemente dir questo, che l'Italia era giunta ad un bivio in cui si trattava di o di accettare la sua sorte di minorità fra le nazioni civili o di fare uno sforzo per porsi fra di esse in una situazione di eguaglianza. Credo che il socialismo sia aiutato da ogni sforzo che fa una nazione per impedire la sua decadenza civile, perché questo stesso sforzo è un passo innanzi per tutti i paesi. L'era dei primati è finita, prima di tutto per l'Italia, ma appunto perciò non è socialismo consentire il primato di altre nazioni, fuori dalla nostra. L'essenziale è appunto convincersi che l'Italia andando a Tripoli ha compiuto un atto di difesa nazionale»³¹⁷.

Alla guerra di Libia il mondo socialista arrivò quindi frammentato, diviso al suo interno, deciso a parole ma confuso nelle azioni, in bilico tra scontri leaderistici e posizioni della larga base operaia, in uno scontro di generazioni tra i ceti dirigenti del partito e la combattiva federazione giovanile, tra pacifismo e orgoglio patriottico, tra volontà di potenza bellica e priorità meridionaliste. Pur in un momento di grande consenso, tesserati e diffusione popolare, come verrà poi sancito dalle elezioni a suffragio universale maschile del 1913, il PSI ma più in generale il mondo della sinistra italiana al momento decisivo della guerra di Libia si trovò così bloccato a metà strada tra le funeree previsioni di Benedetto Croce e del suo articolo *La morte del socialismo*³¹⁸, la netta rottura tra massimalisti e riformisti, le utopie palingenetiche dei sindacalisti rivoluzionari e del massimalismo radicale della federazione giovanile ed un progetto più strutturato di collaborazione, colloquio e possibile ingresso del partito nelle istituzioni e nei governi dell'Italia liberale, contribuendo così a

³¹⁷ Arturo Labriola, *La guerra di Tripoli e l'opinione socialista*, Napoli, Premiato Stabilimento Tipografico S. Morato, 1912, p. 25.

³¹⁸ Benedetto Croce, *La morte del socialismo*, in «La Voce», anno III, n.6, 9 febbraio 1911.

creare con le altre formazioni politiche di ispirazione laica, democratica e radicale un'opposizione alla guerra di Libia quanto meno fragile, poco efficace e con poco sostegno nell'opinione pubblica.

Quanto queste voci di opposizione alla guerra di Libia furono minoritarie nella vita politica del parlamento, dei partiti e nell'opinione pubblica, tanto lo furono anche nel mondo della scuola e nell'editoria dei periodici magistrali, dove mancò quasi del tutto un'opposizione di tipo ideologico alla guerra di Libia. Questa affermazione la si può sostenere prendendo in considerazione i giornali ed i periodici conservatisi fino ad oggi e che per la grande maggioranza sono consultabili presso la Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze, il più grande centro di conservazione di questa particolare di fonte. È quindi interessante notare che nelle pagine dei periodici magistrali conservati a Firenze, invero poco numerosi, che possono e potevano allora essere considerati di simpatie socialiste, perché espressioni delle locali associazioni a pro dell'educazione e delle biblioteche popolari o proprio per esplicita convinzione politica, della guerra di Libia se ne parlò molto poco, nonostante la grande fattura che, come abbiamo visto poc'anzi, quel conflitto andò a provocare all'interno del partito e dell'associazionismo socialista. E si poteva presupporre che nei periodici riferibili alla classe magistrale con simpatie socialiste si sarebbero palesate le stesse divisioni presenti nel partito. Ma anche questa ipotesi iniziale doveva esser messa da parte, o quanto meno rimanere irrisolta alla lettura dei materiali arrivati sino ai nostri giorni. E dire che quello socialista fu un movimento sin dalla sua origine molto interessato al tema dell'educazione e dell'istruzione, soprattutto quando al passaggio tra Otto e Novecento nel Centro-Nord lo sviluppo del movimento operaio e la progressiva affermazione delle amministrazioni locali a guida democratica e socialista determinarono un forte aumento delle spese per l'istruzione all'interno delle legislazioni in favore delle classi popolari. Fu in quel frangente storico che i socialisti lottarono per una istruzione che permettesse alle classi subalterne di uscire da secoli di ignoranza e di sudditanza nei confronti di una educazione che, quando non era in mano alla Chiesa e agli ordini religiosi, lo stato liberale ancora faticava a fornire a tutta la popolazione nazionale, fosse per mancanza di interesse e volontà di controllo o per le croniche insufficienze logistiche e di bilancio. La lotta per l'istruzione si unì quindi a quella per una laicizzazione anticlericale della scuola, con i maestri dipinti come novelli missionari che dovevano liberare le classi popolari italiane dalla miseria e dal controllo totale della Chiesa. Gli studiosi della relazione tra socialismo e scuola hanno sottolineato quanto questa politica, pur proponendosi di educare larghi strati delle classi sociali subalterne italiane nell'epoca liberale, riscontrasse però risultati ambivalenti, quando non fallimentari. Questo dipendeva da una impostazione iniziale che prevedeva una modernizzazione sociale che trasformasse operai e contadini sì in cittadini, ma ancor di più in voti e tesserati per il PSI o le sue frange sindacaliste rivoluzionarie, per cui l'alto obiettivo

educativo, che ben inteso sarebbe spettato principalmente ad uno stato che si dimostrava deficitario, veniva inserito in un ben più materiale calcolo elettorale³¹⁹.

In secondo luogo, la cultura che i socialisti cercarono di diffondere presso le classi contadine ed operaie attraverso l'attività educatrice dei maestri fedeli alla causa, delle biblioteche civiche, delle collane editoriale e delle università popolari, risultò essere molto articolata e composita, a dimostrazione di quanto in realtà nella circolazione delle idee presso le classi popolari esistessero molti tipi di socialismo e di quanto fosse difficile collegare i temi della cultura "alta", con il dogmatismo delle discussioni politiche, filosofiche dei circoli intellettuali e dei pensatori socialisti, e la loro circolazione nelle classi più popolari. Quella offerta dal socialismo italiano era infatti una cultura eclettica, dai sicuri toni pedagogici e moralistici, e che al proprio interno presentava allo stesso tempo principi rivoluzionari, radicali e palingenetici che attiravano pure un pubblico anarchico, un'idea evoluzionistica e quasi darwiniana dell'inevitabile arrivo dell'avvento del socialismo come tappa finale di un percorso storico determinato oppure un intreccio di mazzinianesimo, richiamo ai valori democratici e laici, buoni sentimenti di fratellanza ed uguaglianza come nei racconti del De Amicis più impegnato, basti pensare a titoli quali *La maestrina degli operai*, *Socialismo e Patria*, *Il socialismo e l'eguaglianza*, *Primo Maggio*, *Il romanzo di un maestro*³²⁰, virtù quest'ultime non troppo lontani da quei valori di una borghesia che la nuova società socialista avrebbe dovuto in linea teorica sovvertire. Case editrici come la Sonzogno di Bologna si prodigarono nella pubblicazione di collane economiche che contribuissero a diffondere nelle classi popolari la lettura di una vasta scelta di titoli, che da coevi autori del socialismo italiano ed europeo arrivavano poi alle memorie del Risorgimento mazziniano e democratico fino alle vite di eretici medievali e addirittura di Gesù Cristo, quasi per inserire il movimento socialista all'interno di una lunga storia di ideali e personaggi redentori che avevano cercato di rimodellare il mondo, dei precursori della missione socialista. Ma al fianco di questi saggi e pamphlet politico-ideologici si trovavano pure romanzi per l'infanzia e testi ispirati al verismo, ideali per criticare i mali della società borghese e capitalistica, con il paradosso però che questi testi, prendiamo per esempio i racconti di Zola o di Verga, fossero essi stessi molto apprezzati

³¹⁹ Rimando qui alcuni importanti studi sul rapporto tra socialismo, scuola ed istruzione nell'Italia giolittiana. Il primo è un fascicolo della rivista *Movimento operaio e socialista* (n. 2/3, 1980) interamente dedicato a questo tema, e che segnò il passaggio tra la visione strettamente economicista della formazione della coscienza di classe del proletariato ed una nuova di matrice antropologica-culturale che privilegiava invece lo studio ed il tentativo di ricostruirne la mentalità attraverso fonti quali la letteratura, la cultura ed appunto la scolarizzazione. Su questo percorso di ricerca si inseriscono quindi due importanti studi degli anni Ottanta e Novanta, quali Stefano Pivato, *Movimento operaio e istruzione popolare nell'Italia liberale. Discussioni e ricerche*, Milano, Franco Angeli, 1986; Lino Rossi (a cura di), *Cultura, istruzione e socialismo nell'età giolittiana*, Milano, Franco Angeli, 1991; Enzo Catarsi e Giovanni Genovesi (a cura di), *Educazione e socialismo in cento anni di storia d'Italia (1892-1992)*, Ferrara, Corso, 1993.

³²⁰ Sebastiano Timpanaro, *Il socialismo di Edmondo De Amicis. Lettura de Il Primo Maggio*, Verona, Bertani, 1984; Antonio Carrannante, *De Amicis nella storia della scuola italiana*, in «Rivista di studi italiani», anno XXV, n.1, 2007, p. 49-69.

anche da un pubblico borghese, a dimostrazione di quanto anche nella cultura socialista le tematiche, gli stili e gli argomenti avessero assorbito molto dei caratteri di quella cultura delle classi dominanti che si voleva combattere³²¹.

Per le poche testimonianze dirette arrivate ai nostri giorni è tuttora ancora difficile comprendere cosa effettivamente leggessero o che cosa imparassero i braccianti, i contadini e gli operai fruitori di questi canali educativi socialisti nella loro quotidianità al passaggio tra Otto e Novecento, tant'è che la storiografia ha preferito privilegiare altri canali per cercare di ricostruire questa circolarità di idee, concentrandosi più sugli orientamenti culturali del movimento politico socialista, nel momento della nascita ed organizzazione di una propria ideologia di partito, che sulla cultura dei soggetti storici delle classi popolari interessati dalla politica educativa dei socialisti. Proprio per la difficoltà di riscontrare quanto la teoria ufficiale fosse applicata nella quotidianità delle ben più difficilmente sondabili classi popolari, in buona sostanza la storiografia, con pure delle eccezioni, è riuscita a studiare meglio ciò che accadeva ai “piani alti”, nelle strutture e nelle ideologie ufficiali del partito, dei suoi teorici ed intellettuali, dei suoi istituti culturali, dei suoi dirigenti e della sua propaganda, rispetto alla reale e concreta discesa e diffusione di questa cultura ai “piani bassi”, ovvero quelle classi popolari destinatarie della missione educatrice, ed è per questo che conosciamo i cataloghi delle case editrici impegnate nella editoria popolare o cosa proponessero ai lettori le biblioteche popolari, e quindi quali messaggi si volessero veicolare, ma non quanto effettivamente questo impegno educativo riuscì a diffondersi presso le case, le osterie, le fabbriche ed i campi dei contadini e degli operai italiani degli ultimi decenni dell'Ottocento e dell'età giolittiana³²².

Il livello del successo di questa operazione di scolarizzazione da parte dei maestri, delle biblioteche popolari, di una letteratura popolare composta da libelli economici, almanacchi, fogli di propaganda, di luoghi di aggregazione e ritrovo come osterie, circoli, case del popolo dipese infine (e forse maggiormente) da più fattori collegati tra loro quali l'organizzazione locale del proletariato, la condizione economica dei comuni guidati dalle amministrazioni socialiste e la collaborazione con le forze democratiche presenti sul territorio. Laddove i socialisti potevano vantare una presenza radicata e capillare nel territorio, un'esperienza più lunga nel tempo di gestione del potere o comunque di presenza negli organi legislativi, una migliore condizione dei bilanci che permettesse significativi capitoli di spesa destinata alla istruzione e educazione popolare, l'operazione di scolarizzazione delle classi operaie, artigiane e contadine raggiunse risultati apprezzabili, ed il successo delle forze

³²¹ Gabriele Turi, *Aspetti dell'ideologia del PSI (1890-1910)*, in «Studi Storici», n.21, 1980, p. 61-74.

³²²Stefano Pivato, *Quanto legge la classe operaia? Editoria popolare e lettori in Italia alla fine dell'Ottocento*, in «Società e storia», n.30, 1985, p. 823-850; Rossano Pisano, *Editoria popolare e propaganda socialista in Italia tra Otto e Novecento: gli opuscoli di «Critica Sociale»*, in «Studi Storici», n.25, 1984, p. 363-403.

socialiste nel Centro-Nord italiano nel primo dopoguerra sarebbe dipeso in parte anche da questa scolarizzazione socialista. È quindi inevitabile che al passaggio del secolo e nell'epoca giolittiana questo processo ebbe più fortuna negli ambienti urbani ed operai, più strutturati ed organizzati, che nelle campagne o nel Mezzogiorno, dove l'opera di scolarizzazione di impianto socialista alternativa o aggiuntiva a quella statale non riuscì a coinvolgere grandi numeri, sia per difficoltà logistiche, scarse strutture e scarsi bilanci, sia per una maggiore "resistenza" della Chiesa e della filantropia privata, che per una ritrosia della maggioranza della popolazione rurale³²³.

Nel 1911 la città di Milano era indubbiamente uno dei centri nevralgici del socialismo italiano, con uno sviluppo industriale ed operaio orgogliosamente mostrato e che faceva della città il cuore industriale del paese insieme a Torino. Con una forte anima radicale, liberaldemocratica, operaia ed artigiana che affondava le proprie origini nel secondo Ottocento, un anno fondamentale per la Milano del primo Novecento fu indubbiamente il 1906, quando l'Esposizione internazionale, dedicata ai trasporti per l'apertura del traforo del Sempione che collegava il centro meneghino a Parigi attraverso la Svizzera, attirò centinaia di migliaia di spettatori italiani e stranieri. Lo stesso manifesto della esposizione, con un Mercurio a cavallo di un treno che fuoriusciva dal tunnel e che sembrava dirigersi verso un futuro di progresso e benessere, non solo rappresentò una delle immagini pubblicitarie più belle e ricercate della storia commerciale italiana, ma volle pure comunicare un'idea di modernità materiale e civile della città di Milano, frutto della partecipazione dei socialisti riformisti alle amministrazioni comunali dei primi anni del secolo. Nelle guide dell'esposizione venivano con orgoglio indicati come luoghi da visitare per il turista la Camera del Lavoro cittadina, gli istituti assistenziali, le cooperative ed il quartiere operaio, costruito con criteri allora all'avanguardia, con appartamenti dotati di servizi privati, per volere e spinta di quella componente socialista delle amministrazioni guidate dai sindaci Mussi e Barinetti che riuscì poi ad ottenere pure la municipalizzazione di molti servizi, dall'edilizia popolare appunto all'energia elettrica. Un padiglione dell'esposizione fu dedicato alla previdenza ed ai servizi sociali, per omaggiare l'associazione di mutuo soccorso milanese che per i proprio iscritti operai era riuscita nei decenni di lotta politica e sindacale ad ottenere sussidi di malattia, pensioni, mutui agevolati, banche popolari³²⁴. I giorni dell'Esposizione rappresentarono quindi l'occasione perfetta per rivendicare i risultati raggiunti dai socialisti milanesi nel primo decennio del Novecento, facendo così del centro meneghino l'ideale sede principale del socialismo italiano nell'epoca giolittiana. Nella città che ospitava le redazioni di

³²³ Silvia Dominici, *La cultura socialista in Italia nell'età liberale: lineamenti ed indirizzi di ricerca*, in «Studi Storici», anno XXXIII, n.1, 1992, p. 235-247.

³²⁴ Davide Baviello, *L'immagine della modernità nell'Esposizione internazionale di Milano 1906*, in Anna Pellegrino (a cura di), *Viaggi fantasmagorici. L'odeporica delle esposizioni universali*, Milano, Franco Angeli, 2018, p. 197- 217.

due tra i più importanti giornali e periodici socialisti quali l'*Avanti!*, il giornale ufficiale del partito, e *Critica Sociale*, sin dalla fine dell'Ottocento la classe magistrale cittadina si era dimostrata particolarmente vivace, sindacalmente esigente e politicamente organizzata, all'avanguardia nel panorama nazionale ma che certamente si giovava di una realtà scolastico-educativa, editoriale e di un ambiente culturale molto più sviluppati rispetto al resto d'Italia.

A dimostrazione di questa vitalità professionale, Milano, che già annoverava nel ricco tessuto editoriale cittadino la sede dell'importante *Corriere delle Maestre*, ospitò la sede anche di due riviste magistrali di dichiarate simpatie socialiste, *La Coltura Popolare* e *La Scuola Popolare*, riconosciute a livello nazionale. La prima era nata nel marzo 1911 e per lunghi anni fu impegnata nella discussione delle tematiche strettamente legate all'educazione delle classi popolari, contadine ed operaie italiane, anche aldilà del tradizionale percorso scolastico. Sostenne con convinzione gli sforzi e l'operato degli ambienti del riformismo socialista milanese desiderosi di assicurare una migliore formazione culturale e lavorativa alle classi lavoratrici e subalterne, giudicando tra l'altro in modo positivo la legge Daneo-Credaro. Nelle sue pagine trovarono ampio spazio i dibattiti sulle tematiche della lotta contro l'analfabetismo, la creazione di università popolari, la nascita di biblioteche scolastiche e cittadine, la formazione dei maestri, i dibattiti sul suffragio universale ed il voto alle donne, i rapporti tra mondo della scuola e mondo del lavoro, le difficili condizioni della scuola nel Mezzogiorno³²⁵. Pur con questa vivacità polemica, con questo interessato intervento nelle discussioni sui temi dell'educazione popolare cara ai socialisti, con questo impegno politico dimostrato orgogliosamente nelle pagine e negli articoli della rivista, è quanto meno interessante constatare che ne *La Coltura Popolare* non si trovi traccia alcuna di discussioni, considerazioni e riflessioni sulla guerra di Libia, che come abbiamo visto non solo frantumò al suo interno lo stesso PSI, ma che ebbe nell'opinione pubblica italiana, e quindi anche presso gli insegnanti, un così vasto interesse, una così capillare diffusione. Questa posizione editoriale della rivista, irrituale per la sua rilevanza non solo legata agli ambienti socialisti e milanesi, poneva al lettore e pone allo studioso una duplice possibilità alla

³²⁵ Allo scoppio della Prima guerra mondiale *La Coltura Popolare* avrebbe continuato a sostenere nelle proprie pagine l'impegno politico per la promozione della scuola e dell'educazione popolare, senza mai avere un acceso entusiasmo per i fatti bellici se non per la promozione di un importante convegno nel 1916 sulle opere di educazione popolare in tempo di guerra (con una particolare attenzione per l'assistenza agli orfani e ai giovani, la rieducazione professionale degli invalidi e dei mutilati, il sostegno alle donne impegnate nelle fabbriche). Nel dopoguerra la rivista mantenne inalterati i propri interessi, il proprio impegno politico e la propria vis polemica, entrando sempre più in contrasto con l'ambiente idealista gentiliano e criticando aspramente le violenze fasciste ed il clima di intolleranza del primo dopoguerra. Dopo le leggi fascistissime del 1926 *La Coltura Popolare* si ritirò in un cauto atteggiamento di non ingerenza nelle questioni politiche, prediligendo i più classici aspetti pedagogici-didattici, l'evoluzione delle biblioteche popolari ed interessanti confronti con i sistemi educativi europei ed americani. Questo abbandono dell'attivismo filosocialista non salvò però la rivista, che nel 1933 fu soppressa per ordine del prefetto di Milano. Per una storia della rivista, S.Ripepi, *La Coltura Popolare: analisi di una rivista*, in AA.VV., *La cultura milanese e l'Università popolare negli anni 1901-1927*, Milano, Franco Angeli, 1983, p. 171-189.

soluzione del quesito, altrimenti insolubile. Nel primo caso, tale disinteresse rappresentava esso stesso una dichiarazione politica della rivista ed il conflitto coloniale rappresentava evidentemente un argomento *altro* dalle più materiali ed importanti questioni legati all'educazione popolare, alla missione educatrice nei confronti di operai e contadini, alla nascita di biblioteche civiche e nuove scuole nel Mezzogiorno, evidentemente settoriali ma che costituivano l'interesse centrale della rivista. Nella seconda ipotesi, gli argomenti collegati alla guerra di Libia furono probabilmente evitati per scongiurare ulteriori rotture nel travagliato mondo socialista, chiamato invece a ricompattare le forze dopo lo shock del conflitto per trovarsi pronti a nuovi impegni parlamentari, quali per esempio l'importante riforma elettorale del giugno 1912 che avrebbe poi condotto al suffragio universale maschile. Dibattere e presentare riflessioni e considerazioni riguardanti le coeve vicende belliche in Libia sulle pagine della rivista avrebbe potuto creare ulteriori frizioni e sconquassi nel mondo socialista, ma il momento storico era troppo importante per il PSI per rischiare ulteriormente. Se *La Cultura Popolare* preferì astenersi dal dibattito sulla guerra coloniale, per quanto riguarda la seconda rivista milanese che prenderemo in considerazione, *La Scuola Popolare*, il dubbio storiografico è di uguale entità. Nata nel 1906 come organo della sezione insegnanti della Camera del Lavoro di Milano e vicina all'Unione Magistrale Nazionale, *La Scuola Popolare* fin dalla nascita ebbe come proprio obiettivo quello di creare, fornire e sostenere agli insegnanti una coscienza di classe ben determinata e precisa capace di affrontare le sfide poste dalle politiche governative di Giolitti, identificate come forza conservatrice, e dalle istanze degli insegnanti cattolici della *N. Tommaseo*, considerati il *vulnus* della classe magistrale non solo per le loro convinzioni religiose, ma perché visti come guastatori dei progressi politici, sindacali, culturali e professionali dell'intera categoria nazionale. A favore di una completa laicizzazione del mondo educativo, dell'avocazione delle scuole allo stato centrale e di una perfetta equiparazione delle carriere e degli stipendi tra maestri e maestre, la rivista si pose nel campo del socialismo riformista di Turati e Bissolati, firmatario quest'ultimo nel 1908 di una proposta di un'abolizione completa dell'insegnamento religioso nelle scuole elementari. Fortemente anticlericale, nel 1909 la rivista milanese propose che l'Unione Magistrale Nazionale abbandonasse la propria tradizionale neutralità politica, necessaria per cercare di unire tutte le anime politiche del mondo magistrale italiano, per distinguersi nettamente dai cattolici, che con il loro operato minacciavano di bloccare uno dei capisaldi programmatici de *La Scuola Popolare*, ovvero la completa laicizzazione della scuola, fino ad arrivare al sostegno al congresso dell'Unione Magistrale Nazionale del 1911 della corrente filosocialista *Avanguardia Magistrale*, che non riuscì ad ottenere la maggioranza. Questa sconfitta congressuale ebbe pesantissime conseguenze per la rivista, segnandone l'avvio di una china discendente, indice di una debolezza all'interno del mondo magistrale socialista milanese all'epoca inatteso, che si manifestò con uscite irregolari, una riduzione

di lettori ed abbonati, la progressiva trasformazione di quello che era un luogo di dibattito culturale con articoli e riflessioni non obbligatoriamente legate al mondo della scuola a mero bollettino di una sezione sindacale minoritaria e per di più scissa al proprio interno. Nell'autunno del 1911 le dimissioni dell'intero gruppo direttivo della rivista lasciarono infine un vuoto di potere gestionale e di direzione editoriale che nessun'altro esponente del mondo educativo e giornalistico milanese riuscì a colmare con efficacia, destinando così il periodico ad una progressiva sclerotizzazione che sarebbe terminata nel 1913 con la sua definitiva chiusura³²⁶.

La totale, inaspettata ed inusuale assenza di articoli dedicati alla guerra di Libia sull'importante periodico milanese è quindi probabilmente ascrivibile all'intreccio tra la fragilità politica causata dalle discussioni interne al PSI e l'impasse direzionale e editoriale di *Scuola Popolare* a partire proprio dall'autunno 1911, in concomitanza degli eventi bellici. A differenza però della rivista *Coltura Popolare*, nel caso di *Scuola Popolare* possiamo provare ad avanzare qualche ipotesi sull'interpretazione che il giornale milanese avrebbe potuto offrire ai propri lettori ed abbonati per la sua natura di foglio polemico e battagliero molto vicino alla quotidianità delle lotte magistrali milanesi e nazionali, contribuendo così dalla propria posizione privilegiata al vivace dibattito interno al mondo del socialismo italiano riguardo la guerra di Libia. Fortemente avverso alla figura di Giolitti, un «nemico dei maestri, della scuola, del proletariato» capace soltanto di presiedere governi «che fanno propria arte e proprio scopo addormentare la coscienza nazionale, sopprimere per viltà ogni serio problema di alta e degna politica, ridurre tutto il proprio compito ad atti di quotidiana spicciola amministrazione, assicurare al nichilismo della propria azione una colpevole complicità di interessi personali e di affarismo parlamentare»³²⁷, nel clima di grandi celebrazioni patriottiche per il cinquantenario dell'unione nazionale *La Scuola Popolare* per esempio decise di raccontarne una versione differente, attaccando una borghesia nazionale che se allora aveva guidato gli entusiasmi dell'intera popolazione italiana con uno spirito di uguaglianza e fratellanza verso l'obiettivo di un'Italia finalmente unita, cinquanta anni dopo era diventata spietata ed affarista, interessata soltanto al proprio successo imprenditoriale e al proprio egoismo familiare ed aziendale, priva di qualsiasi spirito ideale e lontana dall'animo risorgimentale. Questa posizione antiborghese ed anti elitaria poteva essere anche coerente con la linea editoriale filosocialista del giornale, ma l'attacco polemico in questo caso si rivolgeva anche contro le classi popolari, adagiatesi nella situazione di degrado culturale e morale forgiato da quella borghesia corrotta, felici delle celebrazioni patriottiche e dimentiche della lotta di classe, come abbagliate dall'oro delle statue e quindi poco propense alla

³²⁶ R. Sani, *La Scuola Popolare*, in Giorgio Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia 1820-1943*, Brescia, La Scuola, 1997, p. 652-653.

³²⁷ Laura Casartelli, *Scuola e giolittismo*, in «La Scuola Popolare», 15 aprile 1909.

lotta per un futuro migliore, egualitario e solidale. Ma le masse popolari erano sempre redimibili, bisognose soltanto di una scintilla:

«Cinquant'anni fa l'Italia aveva un sol cuore ed un braccio perché un'idea trascinava e di fronte al cannone non v'erano differenze di classe; cinquant'anni dopo è l'opportunismo e non l'idea, è l'utile dei pochissimi e non il sollievo degli innumerevoli la ragione della festa che il popolo sta con le mani in tasca a guardare (...) L'Italia che va lieta e ridente a farsi incoronare nazione dalle circostanti già adulte, attraversa lo scandalo degli spiriti, uno scandalo che in qualunque altro paese che non fosse il nostro avrebbe provocato una reazione di piazza. E sarà finito con lo stucco e la cartapesta quel monumento fantasmagorico al re che ha ingoiato tanti milioni e ci ha reso in contraccambio tanta nausea e poca pietra (...) E ci rivedremo lì, intorno ai palazzi di stucco dorato con le nostre ferrovie che non vanno, con le nostre scuole anemiche, con la nostra fame cronica, coi nostri disavanzi mascherati nel solito carnevalesco costume, con i ministeri a retrocarica... Ah, c'era differenza cinquant'anni fa. Se una figura personifica un'epoca, simbolo rappresentativo dell'antica Italia poteva essere l'oscuro popolano armato di fucile ed ardimento, e il simbolo dell'Italia di oggi è il torbido panciuto affarista o il deputato svaligiatore delle casse dello Stato. Oh, se c'è differenza! E allora: glorifichiamo e commemoriamo? (...) Ecco che alle feste del cinquantenario può trovarsi accomunata nel fatto per quanto divisa nell'intento, la presenza del popolo e della borghesia. Questa a glorificare il marcio presente e ad invocarne la continuazione, quello a commemorare il passato glorioso e augurarne un ritorno migliore»³²⁸.

Questo spirito fortemente antiretorico e critico della sovrabbondante enfasi e magnificenza patriottica e patriottarda lo si poté ritrovare sempre in quelle settimane di celebrazioni in un numero speciale della rivista dedicato ad un tema che abbiamo già affrontato diverse volte in questa trattazione, ovvero il legame tra la scuola, l'educazione ed il nazionalismo. Quest'ultimo fu al centro di un doppio quesito posto dal giornale a tutta la classe magistrale italiana, due domande in cui si chiedeva ai lettori se il nazionalismo, allora così roboante e diffuso presso l'opinione pubblica per i festeggiamenti del Giubileo, costituisse un fenomeno transitorio e legato al calendario civile oppure la base di una nuova e rinnovata cultura nazionale, e quindi quale fosse l'atteggiamento pedagogico e professionale più adeguato per gli insegnanti nel trattare quell'argomento a scuola³²⁹. Poiché l'interesse de *La Scuola Popolare* era sondare quale fosse l'indirizzo effettivamente prevalente tra tutti i maestri e le maestre italiane, nel numero speciale il periodico milanese accolse numerosi interventi, alcuni provenienti da personaggi di rilievo come Guido Fabiani, altri da semplici

³²⁸ *Malinconie del cinquantenario italico*, in «La Scuola Popolare», 19 marzo 1911.

³²⁹ Questo era il testo dei due quesiti: «Credete che il neonazionalismo sia una manifestazione transitoria dovuta a pochi intellettuali, o costituisca la base di un nuovo orientamento del pensiero nazionale, sorto da necessità contingenti e destinato a esercitare notevole e duratura influenza nella nostra vita pubblica? Ammesso che il nazionalismo come fenomeno vivo e operante nella vita civile e politica italiana, quale atteggiamento repute opportuno debbano assumere a suo riguardo la scuola, come organo di educazione e di coltura, e specialmente gli insegnanti, come collettività organizzata per scopi professionali ed economici?».

insegnanti delle scuole della provincia italiana. Quella del giornale milanese si dimostrava lontana da ogni esaltazione enfatica e da qualsivoglia sciovinismo nazionalistico:

«Il nostro nazionalismo sta appunto in ciò: noi crediamo che in Italia urga redimere la grande maggioranza del popolo dalla doppia schiavitù materiale e morale in cui giace e che tale opera di redenzione debba compiersi principalmente con le armi pacifiche del sapere (...) Noi ci dichiariamo avversari delle spese militari, non solo perché ci ostiniamo a credere che la guerra ai giorni nostri sia ritenuta un disastro da tutti i popoli civili e perché la morale sociale e gli interessi collettivi vadano sicuramente orientandosi verso l'internazionalismo, ma perché crediamo sia la peggiore delle ingiustizie del tempo nostro quella che condanna al mantenimento di armi e di armati tutta una folla anonima che per le sue condizioni intellettuali e per la struttura stessa della nostra organizzazione politica, non potrà mai intervenire come elemento decisivo nella dichiarazione di una guerra»³³⁰.

Guido Fabiani, il direttore del *Corriere delle Maestre*, condivise la centralità dell'elemento educativo nel progresso della comunità nazionale. Pur esprimendo la propria contrarietà alla guerra, allo sciovinismo aggressivo e al culto della potenza, Fabiani tuttavia non negava che la scuola dovesse trasmettere anche un giusto sentimento patriottico nelle giovani generazioni, che oltre ad amare il proprio paese e la propria storia dovevano essere pronti, in un futuro, anche all'estremo sacrificio:

«La scuola può e deve, come fa, ispirare il sereno e saldo amore della Patria, narrandone la storia gloriosa, parlando dei suoi eroi così guerreschi come civili, delle conquiste economiche e scientifiche, le quali segnarono e segnano il progresso continuo, delle sue bellezze naturali e di quelle artistiche, del suo ascendere nella via della civiltà per l'opera concorde delle menti e delle braccia, delle iniziative e degli ardimenti dei suoi figli; e così facendo la Scuola prepara il terreno su cui germineranno, più tardi, cittadini capaci, non soltanto di illustrare la patria e di amarla, ma se occorresse, di difenderla anche a prezzo di sangue»³³¹.

Se il maestro Adolfo Guerin interpretava il nazionalismo più nei tratti del patriottismo, come una «evoluzione naturale della coscienza popolare» che dava agli italiani la coscienza di far parte di un'unica grande comunità familiare allargata a tutta la nazione, e con la scuola che quindi doveva educare le giovani generazioni ad un sentimento patriottico che non si doveva però necessariamente trasformare in sprezzante nazionalismo belligerante, per Giovanni Cerri la classe magistrale doveva

«vivacemente opporsi a questa nuova corrente di pensiero, almeno nella parte riguardante le ostentazioni di super energia e le tendenze espansioniste, le quali eccitano gli spiriti, deviandoli dalla visione del reale e spingono le attività pratiche lontano dai veri e gravi bisogni del paese. Essa dovrebbe opporvisi, in quanto che

³³⁰ *La Scuola e il Nazionalismo*, in «La Scuola Popolare», 9 aprile 1911.

³³¹ *Ibidem*

la funzione sua educativa, civilizzatrice e pacificatrice, è in antitesi con la finalità militarista, agitatrice ed aggressiva»³³².

Quelle sicuramente più interessanti furono però le risposte provenienti dagli insegnanti di sinistra, ed anche in questo caso si misero in mostra le profonde divisioni interne al mondo del socialismo italiano. Luigi Molinari vedeva una connessione tra l'ideologia del nazionalismo trionfante presso la borghesia e la sua presenza nelle scuole, perché la stessa classe magistrale era costituita in buona parte da piccoli borghesi e soprattutto perché i maestri avevano essi stessi un'educazione impregnata di valori borghesi, patriottici e militaristi, con la colpevole partecipazione del socialismo riformista:

«La classe borghese dominante è in Italia come altrove patriottica ed io non vedo in ciò alcun neopatriottismo, ma soltanto la continuazione di un'epoca storica che procede ancora per forza di inerzia, ma che almeno per quanto riguarda l'Italia deve ritenersi definitivamente chiusa. Siccome poi i pastori che guidano l'ovile italiano appartengono tutti alla borghesia, compresi anche i socialisti riformisti oppositori per burla, è naturale che il patriottismo eserciti ancora la massima influenza nella nostra vita pubblica. La scuola è anch'essa nelle mani dei guidatori borghesi e sotto pena di fame e di miseria i maestri devono concorrere a creare nella coscienza dei loro alunni quel sentimento patriottico che oggi rappresenta un arresto di sviluppo della mentalità umana. Del resto, i maestri che non siano schiavi del pregiudizio patriottico sono scarsissimi in Italia, appunto perché escono dalla borghesia o sono educati alle superstizioni borghesi»³³³.

Di visione opposta era invece il maestro Paolo Arcari, sostenitore di un profondo nesso tra nazionalismo e socialismo, apparentemente antitetici e opposti. Per l'insegnante la comunione dei due poteva invece costituire la base culturale ed ideologica di una comunità nazionale forte, compatta al proprio interno, solidale, unita negli intenti e nei progetti. A questa nuova unione d'intenti avrebbe dovuto partecipare anche la scuola, centrale per il ruolo educativo delle giovani generazioni:

«Compiuto, o quasi, il lavoro necessario per diffondere il senso della solidarietà di classe, mentre esso rischia, anzi, di isterilirsi nella solidarietà di categoria, incomincia e continuerà fatalmente, sia pure in mezzo ad ostacoli enormi, ad affermarsi la solidarietà nazionale. Il nazionalismo, che viene predicato, da amici ed avversari, come antitesi del socialismo, ne è invece il logico proseguimento. E la grande opera del socialismo sarà stata quella di preparare per il domani un patriottismo ed uno stato che anziché essere formati da individui risulteranno e saranno costituiti da corpi organizzati: cioè avrà fatto succedere allo stato atomista ed anarchico, lo stato omogeneo ed organico. Il nazionalismo attende tutto dalla scuola e dagli insegnanti. Ma gli insegnanti stessi non avranno prestigio e dignità che dall'imporsi di un nuovo e più legittimo sentimento dello stato e della nazione. Chiuso questo periodo nel quale la cultura viene considerata un'arma nella lotta di classe, gli

³³² Ivi, pp. 2.

³³³ Ibidem

insegnanti apparirebbero essi pure parassitari del lavoro manuale presso un proletariato che non avesse l'idealità della nazione»³³⁴.

Non mancò infine il contributo di un insegnante, che si firmò *Liberio*, di chiara affiliazione sindacalista rivoluzionaria, con il contributo decisamente più vicino ai toni esaltanti dei nazionalisti alla Corradini o a quelli sicuri della bontà del conflitto coloniale che abbiamo visto nelle pagine di Labriola che ai socialisti di riferimento per *La Scuola Popolare* come Turati. Nel nazionalismo questo maestro individuava «la febbre di un impulso superiore» innato all'animo umano, propedeutico alla nascita di una comunità nazionale finalmente destinata ad un radioso avvenire di potenza e forza culturale, politica, diplomatica, militare, con toni quasi da darwinismo sociale. Il nazionalismo veniva dipinto come una risposta efficace alla stagnazione del parlamentarismo, all'asfissia della società italiana, uno strumento per differenziarsi orgogliosamente dalle altre razze e per cercare di sovvertire l'ordine clericale, monarchico e politico della borghesia italiana:

«Io, da sindacalista rivoluzionario, concepisco il neonazionalismo come una espressione ideale e morale di forza e di bellezza propria dei popoli forti; come la tendenza naturale di una razza che senta in sé la febbre di un impulso superiore, emula d'ogni altro popolo sulla via di un predominio espresso ed imposto con la virtù dell'ingegno e dell'ardimento (...) Come sindacalista rivoluzionario guardo con simpatia questa rinascenza di un sentimento che riassume in sé le prerogative migliori e le virtù originali del temperamento latino e che tende a mettere in valore gli individui, suscitando le volontà ed i propositi, determinando le battaglie e selezionando le folle. Si può essere difatti internazionalisti quanto si vuole, ma non si potrà mai distruggere in chi nacque sotto il cielo d'Italia, da madre italiana, il sentimento istintivo di un orgoglio di razza che è tale e rimarrà tale fino alla confusione delle razze medesime, fino al giorno cioè in cui il collettivismo o il comunismo non avranno operato – attraverso i secoli – la dispersione dei caratteri che stampano oggi sulla fronte di tutti i popoli il caratteristico segno della loro indole e della loro origine. Ed io mi ricongiungo intellettualmente al neonazionalismo per le vie di una stessa ripugnanza: quella che anche i me suscita il presente stato di insufficienza politica e di decadenza morale in cui giace l'Italia»³³⁵.

Nelle settimane di celebrazioni nazionali *La Scuola Popolare* aveva così avviato con uno stile antiretorico e lontano dalla glorificazione patriottica così diffuso nei giornali e nell'opinione pubblica italiana di quei mesi una riflessione più ampia sui temi della nazione e del sentimento nazionalistico, dei risultati raggiunti in cinquanta anni di storia unitaria e delle speranze tradite degli ideali che avevano animato il Risorgimento. Strettamente legato al tema del nazionalismo era con ogni evidenza quello della guerra, del bellicismo e del pacifismo in anni in cui gli stati e le grandi potenze d'Europa stavano correndo verso il baratro della Prima guerra mondiale, dopo decenni di competizione

³³⁴ Ibidem

³³⁵ Ibidem

economica, industriale, culturale e coloniale. E su questa tematica, ed in particolar modo riguardo il legame che doveva o non doveva esistere tra il bellicismo, la volontà di potenza e l'educazione scolastica delle giovani generazioni, il giornale avviò nel febbraio una serie di articoli che sarebbe andata avanti per settimane, evidenziando quanto *La Scuola Popolare* fosse profondamente contraria ad ogni spirito bellicistico di violenza e ad ogni logica di scontro tra nazioni, anche solo limitata all'ambito coloniale, e quanto fosse dannoso per i bambini e le bambine italiane apprendere questo tipo di nazionalismo e sciovinismo nelle scuole del regno. Abbiamo già incontrato queste riflessioni in altri periodici magistrali, in particolare ne *I Diritti della Scuola*, ma in quei giornali scolastici la guerra di Libia venne sostanzialmente accettata e sostenuta con varie gradazioni di convinzioni e partecipazione, per cui riguardo il tema del nazionalismo a scuola si ricorse soprattutto alla distinzione tra un sano patriottismo, ritenuto doveroso per definirsi pienamente ed orgogliosamente cittadini italiani e in quell'anno in particolar modo per partecipare al clima di comunione e comunità nazionale per le feste del Giubileo, ed il culto per la violenza, la guerra ed il feroce sciovinismo tra potenze. Nel giornale milanese invece il rifiuto e l'opposizione al nazionalismo di quei mesi giubilanti furono esplicitamente netti, così come altrettanto nette furono le condanne nei confronti del movimento pacifista italiano, ritenuto inefficace e non così contrario al ricorso della guerra come *ultima ratio*:

«Il pacifismo dell'ottimo Moneta non fa paura a nessuno. È una propaganda che si ferma alla superficie, che sfiora la coscienza del cittadino sì e no, che non crea impacci ai governi e che, infine, scongiura la guerra allo stesso modo in cui la filantropia borghese scongiura la miseria delle nostre plebi. Il motto della crociata pacifista è ancora quello dei padri antichi: *Si vis pacem para bellum*, nessuno ne fa un mistero. Se domani le esigenze della nazione imponessero un ritorno alla barbarie guerresca, ogni buon pacifista dovrebbe essere in prima fila, con la daga e col moschetto, perché la patria ha da essere al di sopra di tutto e tutti, sempre»³³⁶

Quello che più interessava alla rivista era però chiarire quale fosse il ruolo della scuola, il legame tra educazione e nazionalismo ed il compito degli insegnanti nei confronti degli alunni e delle alunne. Per *La Scuola Popolare* la posizione che la scuola avrebbe dovuto mantenere era chiarissima, ovvero quella di professare un pacifismo che andasse contro ogni forma di violenza non necessaria, che allo stesso tempo non fosse un'astrazione ed un ideale utopico irraggiungibile, ma un concreto stile di vita, pensiero ed azione. Cercare di trasmettere ai giovani gli ideali di fratellanza, uguaglianza e pacifiche relazioni tra le genti del mondo era un compito difficile per gli insegnanti, perché per le menti dei giovani, predisposti «per l'istinto individuale che, specie in una certa età, predilige sopra tutto la violenza», la guerra poteva costituire un qualcosa di affascinante, influenzati com'erano dai romanzi d'avventura, dai fumetti, dai resoconti dei giornali ed in generale del clima di fiero

³³⁶ Franco Ciarlantini, *La Scuola e il pacifismo*, in «La Scuola Popolare», 17 febbraio 1911.

nazionalismo allora imperversante in tutta Italia e nel continente europeo. Oltre a un totale rifiuto della mentalità e della cultura allora maggioritaria, quello che serviva per estirpare definitivamente la violenza dalla mentalità degli studenti era un radicale cambiamento nella pedagogia, nelle relazioni tra insegnante e allievi, nelle materie da insegnare e apprendere:

«Bisogna opporsi con ogni mezzo a che, e nei metodi disciplinari (nel così detto governo della scuola) e nei metodi didattici, prevalga il criterio dell'autorità puro e semplice, l'io assoluto, tirannico del maestro. Nulla predispone meglio alla prepotenza e alla violenza che l'esempio degli adulti: prepotenze e violenze sono invece i mezzi educativi più accreditati nella nostra pedagogia (...) La prima e più efficace propaganda pacifista è quindi secondo noi quella che si può compiere con l'esempio nella scuola e nella casa, creando l'abitudine a sostituire in ogni contesa la ragione all'uso della forza, della violenza. Le piccole abitudini individuali diventano le grandi abitudini collettive! La vita umana e sociale in realtà altro non è che una rete, anzi un tessuto di abitudini. Se nulla o ben poco fino ad oggi venne mutato nell'ordine sociale e nei valori morali della vita civile col volgere del tempo ed il moltiplicarsi delle scuole e dei mezzi di civilizzazione, è perché l'umanità fu ricca soltanto di predicatori e di persone intelligenti che seppero le malie dell'eloquenza e del raziocinio e ignorarono o disprezzarono l'umile pratica delle cose vere e giuste che conclamavano al mondo»³³⁷.

Quella per il pacifismo e per una cultura che fosse contraria al culto della violenza e allo spirito bellicista dell'Europa del tempo diventò una delle principali battaglie politiche de *La Scuola Popolare* che per tutto l'inverno e la primavera del 1911 pubblicò una lunga serie di articoli dedicati, in particolare la trascrizione di un discorso che la maestra e collaboratrice del giornale Abigaile Zanetta aveva tenuto presso il Liceo Beccaria all'inizio di febbraio, profondamente influenzato dall'internazionalismo socialista oltre che dagli ideali del pacifismo e che alla polemica puramente politica univa una visione critica della società italiana³³⁸. Per Zanetta il compito primario dei maestri

³³⁷ Ibidem. Il redattore di questo articolo, Franco Ciarlantini, è molto interessante perché con la sua parabola politica mette in luce le varie anime interne al PSI che da lì a pochi mesi sarebbero venute allo scontro con l'inizio della guerra di Libia, avviando così quella fase di grandi scontri e trasformazioni interne al partito che sarebbero poi definitivamente confluite nel primo dopoguerra. Ciarlantini era un maestro marchigiano che sin dai primi anni del Novecento si era iscritto al PSI, distinguendosi soprattutto nella propaganda antibellicista. Trasferitosi per lavoro a Milano, Ciarlantini diventò una delle anime della sezione insegnanti della Camera del lavoro e si fece propugnatore dalle colonne di *Scuola Popolare* di un'educazione che abbandonasse ogni neutralità politica per abbracciare gli ideali socialisti, anticlericali ed antimilitaristi. Eletto membro del comitato direttivo del PSI milanese, con lo scoppio della Prima guerra mondiale Ciarlantini si spostò su posizioni nettamente interventiste, in netto contrasto col partito che lasciò nel 1915. Dopo essersi arruolato ed aver partecipato al conflitto, nel primo dopoguerra fu tra i primi sostenitori del fascismo a Milano, per poi sostenere l'azione ministeriale di Gentile ed entrare nel 1923 nel direttorio nazionale del Partito Nazionale Fascista. Eletto deputato nel 1924 e divenuto membro del Gran Consiglio del fascismo, nel 1925 fu tra i redattori del *Manifesto degli intellettuali fascisti* e fino alla scomparsa nel 1940 sostenne con forza le politiche educative del regime. Per una biografia di Ciarlantini, rimando alla voce curata Alberto Barausse in Giorgio Chiosso, Roberto Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, vol.1, 2014.

³³⁸ Abigaile Zanetta, nata nel 1875 da una benestante famiglia di simpatie liberali, dopo gli studi magistrali era diventata insegnante di scuola primaria nel capoluogo lombardo. Abbandonata l'iniziale fede cattolica, Zanetta si impegnò sempre più nell'educazione delle classi popolari e nel 1909 si iscrisse al PSI. Membro di rilievo di istituti vicini ai socialisti quali il *Consorzio delle biblioteche popolari*, *l'Università popolare* e della Camera del lavoro, Zanetta militò nell'ala sinistra del partito e negli anni della Grande Guerra professò con forza le proprie convinzioni pacifiste ed antibelliciste, tanto da

e della scuola doveva consistere nel creare e diffondere presso le giovani generazioni un ideale di un mondo privo degli «artificiali confini delle patrie» e destinato ad un futuro che doveva avere per obiettivo «l'elevamento complesso del valore umano, dell'unificazione del diritto». L'occasione del Cinquantenario offriva inoltre un'occasione per riflettere sui risultati raggiunti e disattesi dell'Italia, di quali fossero i reali bisogni, quali le primarie necessità, per cui ogni retorica che esaltava le gesta militari di Vittorio Emanuele II e Garibaldi dovevano lasciare il posto ad una più generale presa di coscienza dei problemi e delle arretratezze del paese, che non dovevano essere nascoste dai coriandoli e dai nastri delle celebrazioni pubbliche:

«Noi non vogliamo contrapporre alla vecchia una nuova retorica, negando ogni virtù civilizzatrice a questi cinquant'anni di libertà; ma non possiamo neppure chiudere gli occhi e gli orecchi alle persistenti miserie del paese ed ai tristi primati ai quali lo condanna l'insipienza degli ordinamenti più assai che la mancanza di intime virtù di popolo! Né possiamo rifugiarsi per averne conforto nel valore, nella felicità di una privilegiata minoranza, quando le grandi folle giacciono nell'impotenza spirituale ed economica, offrendo le condizioni più favorevoli allo sviluppo di quei morbosi fermenti che generano l'immoralità, la delinquenza, contro le quali cose si impreca tutti, ciecamente, ogni giorno»³³⁹.

Proprio prendendo ad esempio le guerre risorgimentali allora al centro delle celebrazioni Zanetta illustrava quanto gli ideali liberali, democratici e patriottici che allora mossero i grandi e gli ignoti eroi del Risorgimento, una «sacra congiura rivoluzionaria contro la tirannide straniera», fossero stati acquisiti, simulati e poi annullati dalle ipocrisie di una borghesia personalistica, priva di ideali, affaristica, corrottrice che aveva costruito e rimodellato a propria immagine e somiglianza la società italiana per poterla sfruttare meglio per proprio tornaconto, generando «questa moderna diffidenza che ci smorza gli entusiasmi, che ci isterilisce in intime battaglie tra il credere e non credere nella virtù, che tinge di grigio il nostro tempo»³⁴⁰. La borghesia italiana veniva duramente ritratta da Zanetta come una classe sociale che nei precedenti cinque decenni di storia unitaria con la propria cultura patriottica e nazionalizzante aveva ipocritamente nascosto dietro le grandi celebrazioni delle imprese risorgimentali le miserie e le arretratezze dell'Italia, le vergogne della povertà, lo sfruttamento nelle campagne e nelle industrie, l'analfabetismo e la emigrazione per necessità, gli

essere messa sotto controllo dagli organi di pubblica sicurezza ed iscritta al Casellario Politico Centrale, fino ad essere spedita al confino con la condanna di *disfattismo*. Nel dopoguerra Zanetta si fece promotrice di una Internazionale della Scuola, con continui viaggi e conferenze all'estero. Profondamente antifascista ma pure convinta socialista, si iscrisse al PCd'I nel 1924 e nel 1927 fu dispensata dall'insegnamento dagli organi del regime, per poi essere nuovamente messa in arresto. Contribuì al Soccorso Rosso negli anni Venti ed alle attività clandestine dell'antifascismo fino alla morte del 1945. Per una biografia di Abigaile Zanetta, rimando alla voce curata da Carla Ghizzoni in Giorgio Chiosso, Roberto Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, vol.1, 2014.

³³⁹ Abigaile Zanetta, *L'educazione dei giovani per una civiltà senza guerra - I*, in «La Scuola Popolare», 17 febbraio 1911, p.2.

³⁴⁰ Eadem, *L'educazione dei giovani per una civiltà senza guerra - II*, in «La Scuola Popolare», 5 marzo 1911, p.3.

scandali politici e bancari, il diffondersi della criminalità organizzata, un sistema scolastico fragile, poco sostenuto e poco valorizzato ed, infine, un generale disprezzo e disinteresse per la natura umana delle classi popolari³⁴¹. Ma questa storia era comune a tutte le borghesie europee del secondo Ottocento, che per la loro inesauribile ingordigia commerciale, politica e morale avevano condotto il continente in una morsa sempre più asfissiante di rivalità muscolare, sciovinismo nazionalista e corsa agli armamenti, una polveriera pronta ad esplodere. Per Zanetta ciò che serviva per non sprofondare nel baratro della guerra continentale era quindi un cambiamento radicale, ed i destinatari di questa speranza paligenetica erano ovviamente le classi popolari, che oltre ad organizzarsi in movimenti politici, sindacali ed associazionistici avrebbero finalmente dovuto apprendere quanto fossero importanti per loro la cultura e l'educazione, due armi fondamentali nella loro lotta per una società migliore:

«Noi stiamo però assistendo agli albori di una risurrezione che ci dà tutto il diritto di avere fede in noi stessi. Il popolo lavoratore che s'è destato per rivendicare il diritto economico ha avuto insieme una visione dei pregi della coltura ed ha capito in che consista la sua vera inferiorità alla quale non è dannato eternamente da nessun fato, ma dalla quale può redimersi, se avrà la costanza della sua opera di conquista, di ascensione (...) Confortiamoci dunque dei sintomi e avanti con la fede!»³⁴².

Centrali in questa presa di coscienza delle classi popolari dovevano quindi essere la scuola e la classe magistrale, che avrebbero dovuto insegnare alle giovani generazioni, nei confronti delle quali bisognava riversare le migliori intenzioni e speranze, l'esatto contrario dei falsi valori della borghesia per potere sperare nella nascita di una società giusta, equa, solidale, in definitiva migliore:

«Dobbiamo affacciar loro, affidare alla loro virtù il proseguimento, lo sviluppo di questa grandiosa opera redentrice, liberatrice, glorificatrice della patria e delle patrie. Solo così, sostituendo la verità contemplata e vissuta alla retorica cristallizzata, una virtù che permetta la non rinuncia personale alla partecipazione dei beni tangibili dell'esistenza al vago, all'eroico, noi salveremo i giovani dallo scetticismo, non solo, ma dall'infiacchirsi, dal corrompersi; li salveremo dal pessimismo precoce che alimenta le statistiche pietose dei fuggitivi, dei vinti»³⁴³.

Nei loro insegnamenti i maestri e le maestre dovevano liberarsi della cultura borghese del passato, un «gravoso, ingombrante cadavere», per infondere negli alunni delle scuole italiane un nuovo spirito di fratellanza, giustizia sociale, civile ed economica, di pacifica convivenza fra nazioni, con il rifiuto della guerra e della violenza militare. Questi valori di pace erano gli unici veri valori con cui educare

³⁴¹ Eadem, *L'educazione dei giovani per una civiltà senza guerra - III*, in «La Scuola Popolare», 12 marzo 1911, p.3.

³⁴² Eadem, *L'educazione dei giovani per una civiltà senza guerra - V*, in «La Scuola Popolare», 26 marzo 1911, p.3.

³⁴³ Ibidem

le giovani generazioni, non la nazione, la guerra e la sfida tra potenze. Zanetta alla fine rivolgeva un appello ai giovani, depositari di questa nuova cultura di pace che avrebbe dovuto impegnare la classe magistrale nelle scuole italiane in uno sforzo difficile, controcorrente, ma necessario:

«La storia sa che voi ed i vostri compagni di giovinezza avete un messaggio che vi scalda il cuore da portare, avete la visione chiara ed amata di un'opera da compiere, siete irresistibili, avete risorse meravigliose. Voi avete la virtù di beneficiare cantando. Noi, vecchia gente, possiamo stare al tavolino a coltivare la nevrastenia; voi ne siete insofferenti, amate l'azione viva. Ebbene, noi vi affidiamo questo mandato di propaganda così come ci appare dinanzi al nostro senso di civiltà, alla nostra anima di pacifici (non imbelli) cittadini d'Italia, cittadini del mondo»³⁴⁴.

Con l'arrivo dell'autunno 1911 la rivista avrebbe dovuto iniziare dopo la pausa estiva la nuova annata, in contemporanea quindi con l'inizio del conflitto. Ma come abbiamo visto precedentemente, in quelle settimane *La Scuola Popolare* entrò in una fase di impasse politica, editoriale e societaria conseguente alla sconfitta assembleare, con l'uscita in blocco della direzione del giornale e di molti redattori dopo delle dimissioni dal chiaro significato politico. Le uscite del giornale si fecero quindi sempre più diradate, sporadiche, irregolari e soprattutto scarse di opinioni, diventando una sorta di mero bollettino organizzativo della sezione insegnanti della Camera del lavoro di Milano, in un lento declino che avrebbe visto la fine del giornale magistrale socialista nel 1913. Per quanto riguarda il materiale conservato alla Biblioteca Centrale di Firenze, la Libia non sembrò entrare nelle discussioni e negli articoli del periodico milanese, avvitato nella propria crisi e concentrato nei pochi numeri usciti su questioni prettamente legate alla categoria. Questa mancanza non permette quindi di trattare con precisione storiografica le discussioni interne al mondo magistrale socialista di Milano, facendo così perdere allo studioso e al lettore interessato la possibilità di prendere in esame una voce alternativa all'interno di un mondo magistrale nazionale che altrimenti, come abbiamo visto, sulla questione libica si dimostrò compatto e favorevole al conflitto, pur nelle diverse sfaccettature. Sulla scorta però di quanto abbiamo letto nelle pagine di *La Scuola Popolare* riguardo il nazionalismo, il militarismo, il clima di rivalità tra potenze europee e la volontà di potenza nelle opinioni pubbliche italiane ed europee, possiamo però provare a trarre una considerazione finale su quale linea editoriale il periodico avrebbe probabilmente adottato per il conflitto coloniale in Libia. Per le proprie convinzioni pacifiste, antibelliciste e contrarie alle retoriche del nazionalismo, è plausibile pensare che *La Scuola Popolare* avrebbe difeso con forza le proprie posizioni, con una condanna quindi della spedizione italiana in Libia che avrebbe posto il giornale nell'area del socialismo contrario al conflitto, quella di Turati e del quotidiano *L'Avanti*, allora prevalente a Milano. Una voce quindi

³⁴⁴ Abigaile Zanetta, *L'educazione dei giovani per una civiltà senza guerra - VII*, in «La Scuola Popolare», 7 maggio 1911, p.2.

minoritaria, ma che avrebbe sicuramente avuto una rilevanza a livello nazionale proprio per la sua natura oppositiva e per l'indiscussa importanza della classe magistrale milanese nel contesto scolastico italiano, non solo per gli insegnanti affiliati o vicini al PSI.

Per cercare di rispondere alla nostra domanda sull'eventuale presenza nel mondo magistrale di una voce in opposizione alla guerra per la propria vicinanza alle idee socialiste, finora inevasa per l'incompletezza di *La Scuola Popolare* ed il totale distacco della *Coltura Popolare*, tratteremo infine le pagine di un periodico del Mezzogiorno, il catanese *Il Domani del popolo e dei maestri*, che già nell'intitolazione rimandava alla simbologia socialista e marxista dell'inevitabile ascesa del proletariato, del Sol dell'Avvenire. Quindi, forse inaspettatamente, l'unico giornale per gli insegnanti dichiaratamente filosocialista e contrario alla missione coloniale, arrivato ai nostri giorni e conservato presso la Biblioteca Centrale di Firenze, appartiene ad una voce del Meridione italiano, quando invece ci si sarebbe potuti aspettare una vivacità ben maggiore nel Centro-Nord industrializzato, urbanizzato e con un PSI allora ben strutturato e diffuso. Nato nel 1910, *Il Domani* di Catania sin dalle origini dichiarò con esplicita chiarezza le proprie posizioni politiche, ideologiche e programmatiche, evocando una scuola che non fosse un istituto educativo distaccato dalla realtà, un freddo centro di sapere, ma una «promotrice di vita», così come gli insegnanti dovevano diventare dei messaggeri di civiltà e progresso ben integrati nella vita della società italiana. La vicinanza alle classi popolari fu dichiarata già nel primo numero della rivista, nata «per la affermazione di una più alta dignità di classe, disciplinando ogni nostro moto interiore con le aspirazioni del proletariato, tendendo col proletariato alla conquista d'un migliore domani. Al tronco di idee sindacaliste di Sorel noi innestiamo questa nuova spiritualità, un neocorporativismo che tende alla conquista della nostra egemonia di classe per un maggiore accrescimento dei valori proletari»³⁴⁵. Vicino alle posizioni più radicali dell'Unione Magistrale Nazionale, fortemente anticlericale, a favore del suffragio universale e della legge Daneo-Credaro, anche questo giornale nel clima delle celebrazioni patriottiche per il Cinquantenario decise di assumere le posizioni antiretoriche de *La Scuola Popolare*, condividendo l'idea che dietro l'oro lucente delle celebrazioni, dei monumenti e della retorica nazionalistica portati avanti dalla borghesia venissero nascosti i mali ed i ritardi cronici del paese, dal Mezzogiorno alla povertà delle campagne, dalla emigrazione alla condizione precaria e poco pubblicamente riconosciuta della scuola. Così argomentava il foglio siciliano in occasione della giornata del I maggio 1911 in un articolo che prendeva le sembianze di una chiamata alle armi per la classe magistrale, un testo che alla critica della borghesia e delle sue qualità morali e culturali aggiungeva la speranza di una società migliore e più ugualitaria, illuminata dai valori del socialismo e che nella scuola e

³⁴⁵ *Il nostro programma*, ne «Il Domani», 10 novembre 1910

nell'educazione avrebbe avuto un suo cardine fondamentale nella formazione di giovani generazioni più giuste e solidali:

«L'Italia borghese festeggia il cinquantenario della sua liberazione dal servaggio straniero e volge lo sguardo ufficiale alle conquiste meravigliose del suo tribolato lavoro, magnificando quei prodotti, quelle industrie e quei commerci che a lor signori impinguano i forzieri e a te consumano le membra e lasciano un tozzo di pane ed il rimpianto. Noi chiediamo, a nome tuo, la liberazione dal servaggio della miseria e dal monopolio del capitale; noi invociamo il tuo avvento ai dolori, sì, ma anche alle gioie della vita in una fraterna e feconda cooperazione sociale (...) Di questa grande epopea, Voi, o Educatori, siete gli apostoli e gli artefici. E a Voi guarda e da Voi attende ancora la grande famiglia proletaria la sua redenzione; da Voi che, temprando l'animo alle tenaci lotte sociali e arricchendo il pensiero alle austere esigenze del lavoro, elevate alla dignità d'uomini le masse abbruttite dalla ignoranza e affermate, nell'agone della vita, lavoratori coscienti (...) Ovunque son fremiti di popolo, sorrisi di bimbi, gaudi di giovani, lagrime di vecchi, bestemmie di folla, ivi, Educatori, accorrete: è il posto che la storia e la civiltà vi ha assegnato. Gocce di sangue bagnano ancora le vie della Patria, lagrime amare solcano ancora cuori derelitti di spose e di madri: di quel sangue, di quelle lagrime, a Voi, o Educatori, l'avvenire ha affidato il lavacro della vergogna e la resurrezione della coscienza avvilita: venite! Oggi in questa umana Apocalisse inizia la palingenesi del Passato»³⁴⁶.

Con questo retroterra ideologico ed editoriale ben chiaro *Il Domani* si schierò da subito contro la guerra di Libia, nel metodo e nel merito, anche se non mancò un breve articolo in senso contrario, più di sostegno ai soldati al fronte che della guerra in sé³⁴⁷. Ma a parte questa fugace eccezione, l'impresa coloniale fu interpretata ancora una volta come un velo dietro il quale la borghesia nazionale nascondeva e rimandava la soluzione dei mali atavici del paese, rappresentando l'ennesimo escamotage per arricchirsi e non occuparsi delle classi popolari. Quello nei confronti degli ottomani e dei libici era un vile atto guerrafondaio, non necessario o dovuto a un attacco straniero, che mal celava una volontà imperialistica di sottomettere popoli e territori dal dubbio valore economico, ma utili per poter costruire un'immagine di sé, per entrare nel rango delle potenze. In queste critiche il giornale catanese non dimenticò inoltre di difendere la causa meridionalista, comune anche ai periodici meridionali che abbiamo incontrato in precedenza, ma questa volta scambiando nettamente

³⁴⁶ *Il nostro calendimaggio. Festa di popolo ed educatori*, in «Il Domani», 1° maggio 1911.

³⁴⁷ Nell'articolo *Una parola serena* del 12 ottobre 1911 così scriveva il giornale: «Tripoli è stata occupata virtualmente. Un esercito si appressa a salpare per conquistarne le sconfinite regioni, in nome della patria e della civiltà. Il dado è dunque oramai tratto. Qualunque ragionamento pessimista diventerebbe quindi ozioso ed inopportuno. L'Italia aveva l'Agro romano, le Maremme pontine, il lago di Lentini, i latifondi malarici, Bisceglie e Verbicaro. Essa si è decisa alla colonizzazione, ma cominciando da Tripoli. E così sia. In questo momento i fratelli nostri s'avventurano verso l'ignoto non partirà da noi, educatori del popolo, una nota aspra e crudele. Nello scacchiere d'Europa l'Italia ha mosso la sua pedina: che vinca la partita. E soprattutto che il nome d'Italia giunga in quelle contrade come simbolo di liberazione e di civiltà. Più che le armi possano conquistare quei popoli fanatici le mani protese e la parola consolatrice. Questo è il nostro sogno umanitario di educatori coscienti. Per un momento dimenticheremo pure le miserie cinquantenarie di casa nostra e guarderemo anche noi oltre il Mediterraneo, nell'Africa memoranda, le sorti dell'impresa civilizzatrice, con animo sinceramente augurale. L'avvenire forse ci sarà più propizio per le terre derelitte d'Italia».

la retorica utilizzata. Se per le altre riviste del Mezzogiorno la guerra di Libia fu interpretata come una possibile soluzione dei mali del Sud, per *Il Domani* si trattava dell'esatto opposto, un'inutile perdita di tempo e denaro. Ad una guerra coloniale, chissà quanto sanguinosa, lunga e dispendiosa, sarebbe stato preferibile occuparsi subito delle terre povere e dimenticate dell'Italia, bisognose di riforme e sviluppo, in una sorta di colonialismo interno che paragonava a quelle africane le terre del Mezzogiorno, descritte con toni così drammatici e patetici da rischiare di sembrare quasi autodenigratori e razzisti, facendo così un torto alla campagna meridionalista del periodico catanese:

«La borghesia d'Italia se ne va *in bernecche* e col palo in corpo va soffiando nel fuoco tripolino, propalando a chi non la vuol sentire che la conquista di quel lembo di terra abbandonata è la conseguenza di una innocua dimostrazione navale seguita da un incontrastato sbarco di truppe. Nel frattempo, i suoi organi magni, sfiatati di insaziabile cupidigia, vanno manipolando la cosiddetta opinione pubblica solleticando la dignità nazionale, esagerando episodi di boicottaggio e facendo intravedere una immaginabile ricchezza coloniale che dovrebbe incanalare nella Mecca tripolina tutta l'emigrazione italiana. Ironia della storia! Ciò avviene proprio quando l'Italia ha mostrato e mostra che nel proprio grembo vive ancora un popolo inferiore, reso selvaggio dalla ignoranza e dalla superstizione, quando dalla Sicilia, dalla Sardegna, dalle Calabrie, dalle Puglie, dalla Basilicata, l'urlo della plebe affamata, la ferocia del popolo imbestialito, lo squallore della gleba abbandonata e del latifondo malarico hanno riempito e riempiono di vergogna e apprensione chi dalla liberazione i questo popolo abbruttito e dalla fertilizzazione di questa terra desolata e micidiale avrebbe dovuto iniziare la vera e salutare unità italiana (...) Abbandoniamo dunque le imprese coloniali, trascuriamo e soffochiamo le beghe expansioniste, che immiserirebbero sempre più questa terza Italia artificiale e preoccupiamoci delle terre nostre, del nostro popolo derelitto»³⁴⁸.

Se la contrarietà al conflitto del periodico catanese fu quindi evidente e dichiarata sin dai primi giorni della guerra in Libia, il tema che più appassionò *Il Domani* fu la questione che abbiamo già incontrato varie volte nella nostra discussione e che per forza di cose era il tema principale per dei periodici dedicati agli insegnanti, ovvero quale fosse il legame tra la scuola, l'educazione ed il nazionalismo e di come la guerra dovesse venire raccontata agli alunni ed alle alunne italiane. Nei giornali che abbiamo analizzato nelle scorse pagine abbiamo già visto che, con tutte le sfaccettature ed interpretazioni metodologiche possibili, i redattori delle diverse pubblicazioni sostennero la bontà della missione coloniale e concordarono sul fatto che la scuola si dovesse occupare del conflitto, quando con un trascinate trasporto emotivo (per esempio *Scuola Moderna Italiana*), quando con più lucido realismo (*I Diritti della Scuola*), per partecipare al clima patriottico del paese, per rendere onore e merito ai soldati al fronte, da indicare ai giovani studenti come modelli di riferimento per comportamento e morale, oppure per celebrare orgogliosamente il ruolo della scuola italiana nella

³⁴⁸ *Colonizziamo l'Italia derelitta*, in «Il Domani», 1° ottobre 1911.

educazione e nella creazione della coscienza patriottica dei militari che stavano portando in alto il nome dell'Italia con le loro imprese libiche, con spesso in aggiunta un richiamo allo stato perché sostenesse, riformasse e migliorasse il debole sistema scolastico nazionale. *Il Domani* decise invece di schierarsi contro un'educazione scolastica che rispondesse ai valori del nazionalismo sciovinista, del patriottismo muscolare e del militarismo, incompatibile coi principi di fratellanza, uguaglianza e solidarietà del pacifismo e dell'internazionalismo socialista, un indirizzo morale e pedagogico che la scuola non avrebbe dovuto abbandonare per un fatto ingiusto e transitorio quale la guerra di Libia. Per il giornale siciliano la violenza, il duro confronto tra nazioni, la rivalità economica e l'*ultima ratio* della guerra non dovevano diventare l'elemento centrale attorno al quale costruire le fondamenta di una società, così come la retorica nazionalistica ed imperialistica invitavano a fare con la loro roboante retorica, ma essere combattute quotidianamente dagli insegnamenti di pace, giustizia e democrazia della scuola, con i maestri che in questo caso diventavano dei veri messaggeri di civiltà e progresso. Per questa cruciale polemica culturale e morale in cui il periodico catanese si erse in una posizione oppositiva quasi solitaria contro la quasi totale delle riviste nazionali, le pagine de *Il Domani* accolsero gli interventi di un personaggio che abbiamo già incontrato in precedenza, ovvero il maestro Cesare Salmè Muscolino, già redattore della siciliana *La nostra Scuola* e che in suo articolo su quest'ultima rivista aveva già espresso i propri dubbi sulla compatibilità etica e morale tra educazione, lo spirito bellico ed il nazionalismo. Pur partendo da basi ideologiche e culturali più pacifiste che socialiste, ma comunque contrarie al conflitto e per questo ospitato nelle pagine de *Il Domani*, anche in questo caso l'insegnante siciliano espresse la sua ferma contrarietà ad una educazione che rinnegasse gli alti ideali di umanità, solidarietà e fratellanza, verso i quali la scuola avrebbe dovuto indirizzare le giovani generazioni, per i sentimenti fugaci e violenti, irrazionali e barbari del godimento guerresco e nazionalistico, generatori di morte, distruzione, degrado morale e civile, vittime:

«Ci si risponde: E che c'entra la politica diplomatica con i criteri informativi dell'educazione? Non sapete che nello stesso tempo in cui s'inneggia alla pace ci si prepara alla guerra? È pratico ed anche vero tutto ciò che ci osservano i nostri oppositori, ma noi possiamo rispondere: È altrettanto inoppugnabile che quelle passioni guerresche, suscitate ed eccitate da voi anche fuori dalla scuola, in cui deve aleggiare lo spirito della più serena concordia, del più sincero rispetto reciproco della libertà e delle persone, perché i destini della civiltà si compiano e si maturino, quella passione guerresche, ripeto, intralciano l'opera educativa, la corrompono e la deturpano (...) Qualunque possa essere l'esito d'una guerra nel nostro tempo, esso non potrà mai spostare l'indirizzo socio-etico della nostra cultura moderna che animata e sorretta da un luminoso ideale di solidarietà umana, ascende l'erta faticosa, fra le lotte, le insidie, le aggressioni e la morte, per la difesa del vero diritto, che non si alimenta di prepotenze imperialiste, opprimendo la libertà e la giustizia. La guerra, anche ai nostri

giorni, non deve aver peso sui destini dell'educazione civile, la quale non può essere scaldata dalle passioni di violenta conquista, poiché le sorti del lavoro umano mal si affidano ai dubbiosi eventi di sanguinosi conflitti in cui c'è da perdere vite, dignità e milioni (...) Il pensiero educativo delle nuove generazioni, perché queste rispondano alle esigenze della vita moderna, deve rinvigorirsi in un tuffo di più fresche e pulsanti energie, capaci di affrontare con coraggio e con coscienza i conflitti delle industrie e del lavoro, della cultura e della scienza: ma certo questa fulgida idealità splendente alle pupille ardenti dei nostri giovani non sarà la guerra che invade, conquista e uccide! L'uomo per l'educazione degli uomini in tutte le sue conquiste morali deve essere strumento di redenzione spirituale, deve essere artefice di vita, non messaggero di morte: l'educazione moderna si rinnova e si matura nella concezione del rispetto religioso all'integrità della vita e nella fede purissima della solidarietà umana»³⁴⁹.

A queste conclusioni Cesare Salmè Muscolino sarebbe tornato tempo dopo, quando in un suo editoriale polemizzò con un articolo di Leopoldo Sansone dell'*Avanguardia Magistrale*, che anche in queste pagine abbiamo avuto occasione di analizzare, in cui il redattore della rivista palermitana, in linea in realtà con la grande maggioranza delle testate magistrali nazionali, difendeva il ruolo del patriottismo nell'educazione scolastica e la necessità di raccontare i fatti più eroici della guerra libica per infondere nei giovani studenti l'amor di patria, il senso del dovere e l'abnegazione dei militari italiani, e soprattutto per non relegare la scuola ai margini della società italiana, così emotivamente coinvolta dalla guerra³⁵⁰. Nel suo articolo Salmè Muscolino biasimava le accuse rivolte da Sansone nei confronti delle poche voci contrarie al conflitto libico e soprattutto avverse ad una educazione scolastica che per glorificare le vittorie e le gesta dei soldati al fronte entrava in contraddizione con gli insegnamenti morali e civici di pace, solidarietà e uguaglianza fino ad allora professati dalla scuola italiana, e che però nei mesi precedenti sia per la guerra che per i festeggiamenti per il Giubileo nazionale aveva colpevolmente ceduto il passo ai sentimenti nazionalistici e bellicisti. Il maestro segnalava inoltre un'altra evidente incongruenza non aderente alla realtà del conflitto, ovvero quella dell'esaltare le glorie militari italiane con la volontà però di non cedere alle descrizioni di stragi, corpi dilaniati dai cannoni e dai fucili, alle descrizioni vivide e truculente delle battaglie africane, come se della guerra si potessero soltanto descrivere e narrare solo gli aspetti vittoriosi, eroici, trionfanti e non anche la tragedia, il dolore, le difficoltà. Non c'era in questo caso, sottolineava Salmè Muscolino, una

³⁴⁹ Cesare Salmè Muscolino, *La rinascenza dello spirito bellicoso nell'educazione moderna*, in «Il Domani», 20 novembre 1911. Alla conclusione dell'articolo la redazione poneva un proprio commento in cui sosteneva che, anche di fronte ad un momentaneo cedimento al patriottismo, la scuola non avrebbe mai dovuto dimenticare la propria missione educatrice e, nel contesto ideologico de *Il Domani*, di formazione di una coscienza di classe: «Lo spirito essenzialmente etico dell'argomento non può in alcuno mai suscitare dubbi sul comune sentimento che in quest'ora di trepidazione pulsa nell'animo di ogni italiano. Non dimenticando in nessuna evenienza di essere educatori, noi con l'articolo del nostro valoroso collaboratore intendiamo affermare che qualunque possibile transitorio turbamento politico non dà ad alcuno il diritto di ipotecare all'avvenire la sacra idealità della Scuola, di lavoro e di fratellanza».

³⁵⁰ Mi riferisco all'articolo di Leopoldo Sansone intitolato *Forse che sì, forse che no* nell'edizione del 15 dicembre 1911 di «Avanguardia Magistrale».

separazione tra realtà e l'esperienza pedagogica e educativa, in nome della quale gli aspetti negativi venivano ipocritamente celati? Secondo la logica del maestro siciliano, il voler partecipare al clima di euforia patriottica comune a tutta l'opinione pubblica italiana avrebbe dovuto avere come ulteriore conseguenza anche la partecipazione al dolore delle vittime e dei caduti, per cui anche le scene tragiche dovevano essere raccontate in classe:

«E se la scuola non può e non deve vivere fuori della vita e cioè non lungi dal movimento bellicoso che agita e commuove l'anima nazionale perché l'educatore non deve far penetrare tutta l'onda tumultuosa dei contrasti dolorosi che trascina seco la guerra? C'è dunque in essa qualcosa di impuro che corromperebbe il sano ambiente educativo se vi penetrasse!»³⁵¹.

L'istruzione non doveva essere piegata ai sentimenti nazionalisti e bellicisti di quell'epoca, tanto fugaci quanto dannosi e pericolosi per il futuro, e perché «la frase classica del D'Azeglio possa estrinsecarsi nel fatto» gli insegnanti e la scuola italiana non avrebbero mai dovuto abbandonare la retta via di una educazione che mirasse all'insegnamento di valori quali la pace, l'uguaglianza sociale, la solidarietà tra i popoli e le classi:

«È necessario che l'educazione tenda (questo sì che è un postulato scientifico!) alla formazione del carattere, il quale non si alimenta di pensieri e di azioni cozzanti fra di loro, ma si fonda sulla armonia di principi e delle opere poiché germoglia dalle convinzioni mature e non dagli entusiasmi fatui che s'affievoliscono all'urto delle realtà e delle cose. Siamo noi nel vero perché agli istinti di natura fatti di violenza e di odio, vogliamo sostituire i sentimenti (questi sì che sono nobili) di fratellanza, di amore e di rispetto alla personalità umana, per mezzo di un'educazione che si sovrapponga all'individuo e coltivi l'uomo in tutta l'alta espressione della parola. Tutto ciò che si scrive per combattere questo pensiero di umanitarismo, tramontato per alcuni, ma che per noi vive oggi più rigoglioso e più fecondo nelle coscienze serene, in questo momento ha sapore di ripiego, di opportunità politica, e non può infirmare una concezione educativa che pur fondandosi sul rispetto della dignità nazionale idealmente compresa, raccoglie nella sua integrità il palpito profondo di tutto il genere umano (...) Per questo vorremmo che la scuola, per la formazione della coscienza umana, autonoma e libera, continuasse la sua opera di pace, da cui si produce la vera ricchezza economica e morale, e non sentisse l'eco violenta delle armi che uccidono»³⁵².

Con il passare dei mesi e le sorti favorevoli della guerra passate definitivamente dalla parte dell'Italia, con un Impero ottomano sempre più preda delle proprie debolezze interne, delle agitazioni balcaniche e di un fronte militare in Libia ormai compromesso, *Il Domani* non abbandonò i toni nettamente oppositivi al conflitto a favore di un maggior realismo e di una presa di atto della definitiva

³⁵¹ Cesare Salmè Muscolino, *Lo spirito bellicoso, le fatalità storiche e le finalità educative*, in «Il Domani», I gennaio 1912

³⁵² Ivi, p. 2

conquista coloniale, ormai prossima. Con l'eccezione di un articolo tra il polemico e l'ironico in cui i travagli interni al mondo ottomano venivano paragonati a quelli del mondo magistrale italiano³⁵³, il periodico catanese continuò la propria battaglia per una educazione scolastica che non cedesse alle tentazioni della retorica patriottica, nazionalista e militarista così dominante nell'opinione pubblica italiana ed europea del tempo. La guerra di Libia, tutte le guerre erano una conseguenza nefasta e degenerare di una decennale cultura sciovinista e muscolare, che dietro alle celebrazioni delle glorie nazionali e degli eroi della storia unitaria italiana nascondeva in realtà una truce volontà di potenza, di scontro bellico e dominio imperialista, in una sorta di tradimento di quella carica di idealismo democratico, ugualitario e convintamente patriottico alle basi del Risorgimento. Nel conflitto non vi era nulla di glorioso e magnifico, perché «deformare e distruggere in poche ore dei corpi umani» non potevano in nessun modo essere trasfigurati in un'opera di civiltà e progresso. E questa barbarie non poteva certo essere esaltata a scuola, la fucina delle future giovani generazioni del paese che non potevano crescere con sentimenti di odio e rivalità, ma con i più alti ideali di pace, speranza e progresso:

«Via dalla scuola, dunque, l'idea malsana di innalzare un altare della guerra; nei fanciulli dobbiamo imprimere le immagini più vive di puri ideali, atti a conservare e a promuovere tutto ciò che incammina verso una meta di pace e di felicità. Il nostro cuore non può fare a meno di palpitare commosso, davanti al sublime spettacolo di giovani esistenze disciplinate al sacrificio di sé stesse, ma la disciplina non è sentimento, la disciplina è abitudine acquisita da un'autorità che non segue un fine da tutti voluto e apprezzato. È stato detto in questi giorni da uno spirito bellicoso: *che la guerra è simbolo di giovinezza, sprezzo di morte, tragico giuoco in cui il sangue si infiamma e moltiplica le sue energie fisiche*; poesia fittizia, questa; dobbiamo essere più coerenti e positivi nel vero senso della realtà: la guerra è simbolo nefasto di decrepitezza prematura, è spreco di vite le più rigogliose e promettenti, è ridda macabra (...) Educiamo il fanciullo al rispetto e all'amore della patria sua come al rispetto e all'amore della patria altrui. Ogni terra distinta da un clima diverso e da una diversa configurazione, abbia il suo popolo illuminato da uno stesso verbo d'amore, che non deve tuonare dalla bocca infocata d'un cannone, ma penetrare con la dolcezza della persuasione dal cervello nel cuore di colui che vogliamo educare (...) La civiltà deve penetrare nelle menti per trovare le vie del cuore, come un ideale comune di prosperità e di felicità, giammai farsi strada con le violenze e la rovina, la quale distrugge in poche ore le

³⁵³ Così si poteva leggere in un articolo del 10 febbraio 1912 intitolato *Come in Turchia*: «Forse il paragone parrà acre, forse parrà malaugurale, forse parrà anche subiettivo, ma per dovere assunto di mettere il dito su qualunque piaga possa minacciare la vita del nostro organismo, sentiamo di dire che, purtroppo, nel nostro *regno magistrale* si è come in Turchia. Scorriamo per poco le cronache settimanali dei nostri giornali e fra le righe e sotto i pudichi veli d'amistà troviamo che rare son le oasi non bruciate da pettegolezzi, invidie, da personalità, da meschine competizioni, da irriducibili tornaconti, da ossessionate supremazie, da presuntuose vanaglorie di arrivisti, di incorreggibili parassitismi, da ingorde vanità ereditarie. E così lentamente il buon sangue se ne esce a rivi, le fibre si slaccano. E ciò proprio come in Turchia, mentre giorno per giorno in deplorabile connivenza autorità, ministri, uomini politici, amministratori e aristarchi piazzaiuoli, fornicano a nostro danno, irridendoci, sfruttandoci, ingiuriandoci, calunniandoci, dandoci sulla voce ad ogni nostro grido di rammarico, compensandoci con la noncuranza ed il compianto ad ogni nostro febbrile impulso di idealità. Così, proprio come in Turchia!».

migliori opere ottenute da un lavoro più che secolare di rigenerazione fisica e di risorgimento morale (...) Per nessun motivo tolleriamo la guerra, la quale sotto una maschera orridamente cruenta nasconde l'avidità brama d'una conquista, che nella mescolanza dei popoli vorrebbe ristabilire una babilonia sociale dal vasto impero senza confine e senza felicità»³⁵⁴.

Quando nell'ultima fase della guerra Guido Fabiani, il direttore del *Corriere delle Maestre*, lanciò l'iniziativa di una raccolta fondi presso le scuole di tutto il regno per finanziare la costruzione di un aeroplano da impiegare nei teatri bellici della Libia e del Dodecaneso, con i maestri e gli scolari invitati a versare un proprio contributo, *Il Domani* stroncò duramente l'iniziativa, proprio per tener fede alla propria convinzione che nelle scuole dovessero essere insegnati valori quali la pace tra le nazioni, la pacifica convivenza e la fratellanza tra i popoli, e non uno spirito violento e favorevole alla guerra, con addirittura lo stimolo aggiuntivo di contribuire concretamente con l'acquisto di un aeroplano, «uno strumento di astuzia guerresca» destinato ai bombardamenti e all'annientamento dei nemici ottomani, nemmeno per vendicare l'esecuzione dei prigionieri italiani in mano agli ottomani. L'insegnamento del patriottismo, di per sé non troppo attinente agli ideali del socialismo ma comunque ritenuto un importante fattore della cultura della società civile italiana, non poteva e non doveva trasformarsi in un nazionalismo feroce portatore di discordia, morte e distruzione:

«Come potevo io mai infondere il sentimento della fraternità e dell'amore, questo qualche cosa di più alto, che è il sentimento della nazionalità, attraverso la esaltazione di un aeroplano destinato alla distruzione di uomini, di uno strumento di astuzia guerresca? È vero, c'era stata la civiltà degli arabo – turchi crocifissori di Sciara Sciat. Ma neanche la vendetta o la rappresaglia sono giustificabili all'occhio di un educatore sereno e cosciente (...) La guerra è la guerra, lo so, ma la scuola è la scuola, non bisogna dimenticarlo, ed io non posso, non debbo incoraggiare quelle tendenze primordiali che nelle società tumultuose, attraverso la lotta aspra per l'esistenza, e specie in questo periodo di guerra trovano un terreno troppo adatto per sviluppare»³⁵⁵.

Con questo articolo, poco precedente alla conclusione dell'anno scolastico e quindi alla pausa estiva della pubblicazione, *Il Domani* concluse la propria coerente campagna d'opinione contro la guerra coloniale in Libia, tenendo fede alle proprie convinzioni socialiste, meridionaliste e pacifiste in contrasto con un'opinione pubblica largamente favorevole al conflitto. Il periodico catanese si distinse così tra le poche voci delle riviste magistrali italiane contrarie al conflitto e come unica esponente chiara dell'opposizione socialista nel mondo della scuola a noi pervenutaci integra, facendosi carico di una campagna politica che con ogni probabilità avrebbe condiviso anche il più

³⁵⁴ *Educhiamo alla pace*, in «Il Domani», 20 marzo 1912, p.2.

³⁵⁵ Nicola De Felice, *Le ali dell'esercito e le finalità della scuola*, in «Il Domani», 10 giugno 1912.

importante giornale del magistero socialista, *La Scuola Popolare* di Milano, se non fosse stato avvinto dalla crisi editoriale, politica e dirigenziale che colpì la rivista ed il PSI a Milano.

L'opposizione ideologica e politica alla guerra di Libia fu quindi quasi del tutto assente nel mondo magistrale italiano, o per meglio dire nella vasta editoria scolastica ufficiale dedicata agli insegnanti del Regno, ma questo non vuol dire che ai soli socialisti fosse riservato il diritto di opporsi al conflitto coloniale. Esistette infatti un caso di contrarietà alla missione coloniale italiana che fece molto rumore e grande scandalo nel mondo scolastico e non solo, con vivaci discussioni che occuparono anche le maggiori testate nazionali ed in particolar modo il *Corriere della Sera*, il giornale della borghesia italiana per eccellenza. Ci fu infatti un settore della scuola che attraverso le sue due principali riviste sembrò esprimere molte perplessità, quando non direttamente la contrarietà, alla guerra di Libia nel merito e nel metodo, e questa era la categoria degli insegnanti medi. Ma come vedremo questa opposizione si sarebbe rivelata altrettanto flebile e nient'affatto condivisa dalla interezza della categoria, a dimostrazione di quanto il favore al conflitto coloniale fosse probabilmente maggioritario anche in questo settore dell'istruzione italiana. La scuola media ad inizio Novecento rappresentava una realtà ancora limitata nei numeri e nelle strutture che costituiva il primo grado dell'istruzione secondaria, dalla durata variabile tra i tre e i cinque anni. Essa era composta dai corsi del ginnasio, che avrebbero poi dato accesso agli studi liceali classici, e dai corsi delle scuole tecniche e magistrali, rappresentando così le uniche due strade attraverso le quali poter proseguire gli studi dopo le elementari e poi, per i più bravi, meritevoli ed abbienti, alla possibilità di concludere il proprio percorso educativo all'università. Non elitaria quindi come il liceo classico e poi l'università, destinate ai figli della borghesia o dei più meritevoli con borse di studio speciali, la scuola media rappresentava comunque il luogo d'istruzione per una minoranza piccolo-borghese abbastanza ristretta di studenti provenienti da famiglie di professionisti, funzionari, maestri, tecnici ed artigiani specializzati, quel nascente ceto medio che in quegli anni diventava lentamente italiano nel senso di compiutezza patriottica, ma che non per forza si dimostrava moderno, liberale o progressista³⁵⁶. La categoria degli insegnanti medi rappresentava quindi una piccola minoranza del mondo magistrale italiano, ma questa natura esigua non la esimeva dal dotarsi di un proprio organo di stampa a livello nazionale per portare avanti le proprie politiche sindacali e professionali e per poter discutere di argomenti culturali e pedagogici, *L'Istruzione Media*. Nata nel 1902 a Bologna per iniziativa di Gaetano Salvemini, nel corso degli anni avrebbe cambiato spesso la propria sede editoriale ed in concomitanza della guerra di Libia il giornale aveva la propria base nella città di Napoli. Il periodico svolgeva un ruolo per lo più informativo, rendendo conto delle attività, dei convegni, delle assemblee

³⁵⁶ Per una storia dei percorsi dell'istruzione secondaria, rimando ai saggi in Fulvio De Giorgi, Angelo Gaudio, Fabio Pruneri (a cura di), *Manuale di storia della scuola italiana*, cit., p. 179-255.

degli insegnanti medi italiani, ma non mancò un'attività di battaglie rivendicative e culturali tese al riconoscimento dello stato giuridico dei docenti e a un generale miglioramento professionale, sociale e sindacale della categoria. Pur nel dichiarare la propria neutralità ed indipendenza da associazioni partitiche e religiose, per poter mantenere uno spirito di collaborazione e critica costruttiva con le élite politiche e ministeriali del tempo, soprattutto con quelle più favorevoli ad un rinnovamento del sistema educativo e scolastico italiano, *L'Istruzione Media*, che alla fine del primo decennio del Novecento poteva contare tra i cinque e i seimila lettori, raccolse le simpatie soprattutto degli insegnanti di tendenze democratiche e socialiste, ma la fedeltà alla linea editoriale e politica non corporativista indicata da Salvemini alla sua fondazione le attirò il favore di tutta la categoria degli insegnanti medi italiani³⁵⁷. Quando scoppiò la guerra di Libia il giornale in un primo momento espresse il proprio favore all'impresa coloniale, recuperando uno degli immaginari classici che ormai abbiamo imparato a riconoscere, ovvero quello dell'epica del ritorno dei fasti imperiali romani, «gli echi della maestà latina (...) in quell'Oriente che un dì fu nostro». Dopo questa chiara adesione alla retorica imperiale, il periodico sembrava però porre alcune preoccupazioni di metodo che non facevano sembrare totalmente convinta la posizione favorevole al conflitto, ma gli interessi superiori del paese dovevano sopravanzare qualsiasi dubbio:

«Noi possiamo non approvare i modi con cui l'impresa fu concepita e preparata, e possiamo anche legittimamente temere che essa sia per apportare una sosta, sia pur breve, dello sviluppo economico e democratico del paese. Ma siamo pur convinti che i destini della nostra gente non debbono racchiudersi per eccessivi timori nella cerchia delle Alpi e del mare (...) Ma, qualunque sia il giudizio che ognuno di noi, per le sue personali convinzioni, può recare su la giustizia e l'opportunità dell'impresa tripolina, un solo desiderio, un solo augurio deve prorompere da tutti i cuori: ormai il dado è tratto, riesca tutto nel miglior modo e col più felice successo, per l'onore d'Italia, per l'avvenire di essa»³⁵⁸.

Se quindi ogni dubbio e tentennamento doveva essere accantonato, altrettanto chiara sarebbe stata la missione civilizzatrice che il paese avrebbe dovuto condurre nelle nuove terre libiche negli anni successivi. Ed un ruolo centrale sarebbe stato giocato dalla scuola e dagli insegnanti, la vera avanguardia della rinnovata civiltà italiana in Africa:

«L'Italia, quando sarà terminato il fosco bagliore delle armi, avrà un compito ben più lungo e più arduo da assolvere nella terra africana, che un dì conobbe i sereni splendori della cultura ellenica e la grandiosità della legge romana: ridonare alla civiltà, alla ricchezza, alla vita una regione che troppo a lungo è stata immiserita

³⁵⁷ T. Pironi, *L'Istruzione Media*, in Giorgio Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia 1820-1943*, cit., pp. 125-127; L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.

³⁵⁸ *Ave, Italia*, in «L'Istruzione Media», 5 ottobre 1911.

dal malgoverno e dalla superstizione. E allora gli insegnanti italiani avranno anch'essi la loro parte da compiere, nobilissima parte, perché la conquista italiana dovrà essere legittimata e resa intangibile solo con una seria e larga opera di cultura e educazione»³⁵⁹

Nostalgia della Roma imperiale, missione civilizzatrice dell'Italia, ruolo centrale della scuola: nel suo primo articolo dedicato al conflitto coloniale *L'Istruzione Media* sembrò tener fede a tutti gli immaginari e a tutte le narrazioni presentate dai periodici magistrali per giudicare positivamente, sostenere e raccontare, ai maestri quanto alle giovani generazioni in classe, la guerra di Libia. Ma è con il secondo intervento che il periodico napoletano creò un grande sconvolgimento all'interno del mondo della scuola e soprattutto tra gli insegnanti medi, con riverberi e discussioni che arrivarono pure all'opinione pubblica nazionale e che aprirono così un caso destinato quasi a gettar discredito sul mondo della scuola e la sua effettiva partecipazione patriottica al momento bellico, che come invece abbiamo visto fu quasi totale sin dagli inizi degli scontri in Africa. E la cosa che probabilmente contribuì maggiormente alla deflagrazione del caso fu l'autore dell'articolo polemico, ovvero il presidente della *Federazione Nazionale degli Insegnanti Scuola Media* Giovanni Sanna. Agli occhi dell'opinione pubblica quell'articolo finì per rappresentare non la singola posizione di Sanna, ma quella di tutta la categoria degli insegnanti medi, che invece era divisa al proprio interno sul merito della questione. Nel suo editoriale, il presidente Sanna riconosceva come motivato il grande momento di trasporto patriottico che aveva coinvolto l'opinione pubblica nazionale all'avvio del conflitto. Quest'ultimo poteva essere considerato giustificato per la situazione geopolitica in cui l'Italia era venuta a trovarsi nel Mediterraneo per colpa di «governi oscillanti ed imprevedenti», per cui un intervento in terra africana non poteva essere più posticipato per il rischio di dover rimanere a mani vuote nella spartizione coloniale e nel controllo «di quello che fu già *mare nostrum*». Tuttavia, pur avendo presentato l'intervento militare come giustificato nella visione del governo nazionale, Sanna invitava i lettori e gli insegnanti a non lasciarsi trasportare dall'euforia, dal furore imperialista e dalla «isterica montatura nazionalista», perché la guerra, oltre a rappresentare una tragedia per il suo portato di violenza, uccisioni, bombardamenti e scontri a fuoco, costituiva una fonte di guadagno, economico e sociale, per gli industriali ed i militari, mentre le classi popolari, gli operai ed i maestri, poco remunerati e socialmente considerati, non ne avrebbero tratto alcun vantaggio ed anzi ne avrebbero pagato il prezzo più caro. Per di più la missione coloniale in Libia non poteva essere glorificata più di tanto perché non si trattava di una guerra difensiva, in cui la nazione veniva quindi chiamata a raccolta per difendere ciò che si aveva di più caro, fosse esso il proprio paese o la propria famiglia, ma di un attacco dalle velleità imperialistiche contro il quale la classe magistrale avrebbe

³⁵⁹ Ibidem

dovuto alzare la voce in nome della civiltà, contraria alla guerra, e per evitare che dietro la cortina ideologica del patriottismo si nascondesse soltanto la sete di guadagno e la volontà di non procedere con le riforme necessarie allo sviluppo del paese:

«Ah no, la guerra è un ben triste giuoco, in cui, se gli ufficiali dell'esercito e dell'armata hanno probabilità di rapide promozioni, di lucri, di onori; se più certamente ancora gli industriali grandi e piccini, gli affaristi, i fornitori, tutto lo sciame dei vampiri della plutocrazia hanno sicurezza di fare ottimi affari; se giornalisti senza criterio e politicanti senza seguito possono sperare di trovare lettori e seguaci tra gli illusi sovraeccitati dall'alcool guerrafondaio, ben altra e più grave è la posta della nazione: si tratta della vita dei suoi lavoratori, che viene esposta senza alcuna speranza di vantaggio personale, di tutta l'economia pubblica e privata che viene certamente travolta da una guerra lunga e necessariamente dispendiosa, di tutte le riforme ed i progressi civili che di colpo vengono di colpo arrestati»³⁶⁰.

La guerra di Libia era quindi per Sanna uno spregio alla civiltà ed un espediente per non completare le riforme sociali necessarie per lo sviluppo dell'Italia, ma anche se si fosse voluto giustificare il conflitto per superiori esigenze geopolitiche di equilibrio mediterraneo, la missione coloniale avrebbe dovuto avere breve durata per provocare meno macerie umane e sociali possibili e minori salassi al bilancio statale, che doveva invece essere destinato alle opere che avrebbero fatto progredire il paese. E di questa scomoda posizione si sarebbero dovuto far carico gli insegnanti, impegnati giornalmente nella formazione delle giovani generazioni:

«Noi, e con noi, siamo sicuri, le altre classi sociali sofferenti di disagio economico, per superiore sentimento di solidarietà nazionale, siamo pronti, se veramente è necessario, se veramente è richiesto dalla difesa dell'onore del paese, a sacrificare le nostre legittime speranze di miglioramenti prossimi. Ma non siamo affatto disposti ad un simile sacrificio unicamente per dare il gusto al militarismo di sperimentare in *corpore vili* i nuovi strumenti di guerra e di accrescere le già grasse prebende, o per servire ai fini reconditi della politica clericale reazionaria ammantata di nazionalismo festaiuolo. Gli insegnanti medi devono contribuire a far sì che la coscienza del paese, di quello che lavora e crea, sorga la protesta ed il grido d'allarme contro le sparate rodomontesche, che inciti e rafforzi il Governo a resistere alle pressioni interessate dei circoli militaristi e pseudo nazionalistici; e a por termine all'impresa africana appena sarà possibile con decoro della nazione e con effettiva guarentigia dei suoi diritti e dei suoi legittimi interessi nel Mediterraneo, senza impuntature per quisquiglie di stemmi e di bandiere, col minore sperpero di sangue e di quattrini che sia possibile (...) Non bisogna farsi illusioni: la guerra è sempre un'incognita e c'è anche il caso che gli elementi interessati a sfruttarla a proprio vantaggio riescano a prevalere, protraendone a lungo la durata e assorbendo ogni risorsa della nazione, cui per lungo tempo non resterebbe alcuna possibilità di proficue riforme civili. Perciò appunto noi

³⁶⁰ Giovanni Sanna, *Ed ora?*, in «L'Istruzione Media», 20 ottobre 1911.

invitiamo i colleghi e tutti i sinceri amici della scuola a contrastare come e quanto possono il montare della marea imperialista»³⁶¹.

Con queste aspre accuse alle motivazioni, alla cultura politica ed alle decisioni del governo, delle classi dirigenti del paese e dell'esercito, accomunati da spirito di conquista, avidità ed imperizia, per il ruolo che ricopriva Sanna pose il giornale contro la guerra di Libia con una durezza fino ad allora inedita nel mondo della scuola italiana. Le intemerate del presidente Sanna rischiarono di gettar discredito non solo sulla scuola media, ma con una grossolana generalizzazione su tutto il sistema scolastico italiano, che invece come abbiamo visto ebbe un tasso di partecipazione patriottica al clima bellico quasi totale e che era appena uscito da un lungo processo di riforma culminato nella legge Daneo-Credaro, che aveva per lungo tempo occupato le discussioni parlamentari. Ora che la scuola italiana aveva fatto un passo avanti nella sua strutturazione in tutto il territorio nazionale, con le primarie finalmente passate al controllo centrale dello stato per poter (sulla carta) garantire una istruzione elementare a tutti i bambini e le bambine del regno, come potevano permettersi gli insegnanti di essere antipatriottici e contrari alla missione coloniale? Questa sembrava essere la domanda implicita che si poneva ad esempio il *Corriere della Sera*, che pochi giorni dopo l'uscita dell'articolo di Sanna sul numero di ottobre de *L'Istruzione Media* stigmatizzò con durezza le posizioni del presidente, definite «un documento di meschinità» indice di una «ottusità patriottica» che si sperava non appartenesse a tutti gli insegnanti italiani, con il rischio così di colpire una intera classe per le parole di un singolo, benché costui fosse il presidente del sodalizio degli insegnanti medi. Nell'articolo di Janni il presidente Sanna fu duramente attaccato con chiare accuse di disfattismo e venalità, con una sprezzante asprezza forse inusuale per lo stesso *Corriere della Sera*, ma allo stesso tempo si chiamava la federazione degli insegnanti medi ad una reazione immediata, per non dovere estendere quei biasimi a tutta la categoria:

«L'autore è evidentemente seccato che l'Italia si accenda alle prove di valore dei suoi soldati e accompagni con tutto il fervore d'una fraternità commossa ed entusiastica l'opera dell'esercito e della marina. Poiché gli entusiasmi non sono che questi, questi al pedagogo dell'Istruzione Media appaiono eccessivi. Noi non sappiamo che materia insegni l'egregio uomo in un qualsiasi istituto d'Italia, e non vogliamo saperlo, per non rattristarci troppo sul destino de' suoi scolari; ma costui, che ammette la guerra e non ammette l'entusiasmo d'un paese per coloro che si battono - e che si battono magnificamente - costui che vuole l'esercizio bellicoso del diritto italiano sul Mediterraneo ma raccomanda di eseguirlo con raccoglimento malinconico, con in fondo al cuore il rammarico cocente di veder prendere importanza nella cronaca d'Italia dai marinai e dai bersaglieri, costui che mostra di affliggersi perché si grida un po'troppo, oggi ha una logica ed una coscienza che non costituiscono certamente titoli decenti per aver facoltà di insegnare a giovani italiani (...) La guerra per lui è

³⁶¹ Ivi, p.1-2.

una speculazione ristretta agli interessi d'un mediocre numero di persone; per esempio degli ufficiali dell'esercito e dell'armato, che hanno probabilità di rapide promozioni, di lucri, di onori. Ecco, a leggere queste parole, stampate in Italia, mentre nel cuore di tutti è l'ammirazione ed il compianto dei molti ufficiali caduti eroicamente di fronte al nemico, un senso di schifo si leva contro il mediocre personaggio che scrive comodamente a tavolino di cosiffatte bassezze (...) Ma la Federazione si lascia veramente rappresentare da costui? Parla egli veramente in nome dei professori di scuola media? Noi rifiutiamo energicamente non soltanto di crederlo, ma di supporlo (...) Noi sentiamo il dovere di non confondere questo falso italiano, impiccato all'unico sogno dell'aumento di stipendio, con le migliaia di professori – anche impazienti di miglioramenti, anche disposti a pigliarsela col Governo e coi partiti – che pure devono essere, che sono certamente uniti a tutti gli altri italiani nella coscienza dell'ora e nel fremito nazionale di speranza ed entusiasmo. Il loro disgraziato collega ha il cervello occluso dalla indigestione di luoghi comuni socialisti della peggior specie, e tal sia di lui. Ma possono essi permettere che un tal personaggio parli così a nome di tutti e coinvolga la Federazione nelle sue recriminazioni antimilitariste e nelle sue ipotesi diffamatorie?»³⁶².

Alle pesanti critiche del principale quotidiano della borghesia italiana il presidente Sanna decise di rispondere con una lettera in cui per prima cosa prese le difese della federazione da lui presieduta, dimostrandone il patriottismo portando ad esempio il primo articolo de *L'Istruzione Media* a sostegno della missione coloniale ed una raccolta fondi organizzata dalla federazione stessa a favore delle famiglie dei caduti in Libia. Ma anche in questa lettera di risposta Sanna tenne il punto:

«Il nostro pensiero, giudicato su frasi staccate, non fu inteso. In due articoli l'Istruzione Media approvò come necessaria per la sicurezza e la grandezza d'Italia, la spedizione a Tripoli, fece voti che questa si compisse felicemente e rapidamente, e dichiarò la Federazione degli insegnanti esser pronta a rinunciare alle sue particolari aspirazioni (...) quando sia in gioco la sicurezza o anche soltanto l'onore della patria. Ma appunto in considerazione dei gravi sacrifici di ogni sorta che accompagnano ogni guerra, nell'articolo ultimo, che è stato oggetto di censura, e del quale mi assumo personalmente la responsabilità, si è voluto mettere in guardia la classe nostra contro quelle che a noi sembrano esagerazioni, e che possono avere non liete conseguenze. Anche i migliori sentimenti come l'amor di patria se non son guidati dalla ragione che contemperì gli scopi alle necessità vere e ai mezzi, possono condurre a funesti errori: la storia nostra e degli altri popoli son lì ad attestare che questa riserva non è inopportuna né sconveniente»³⁶³.

La risposta del *Corriere* fu altrettanto decisa nel confermare la dura condanna nei confronti del presidente Sanna, che per Janni almeno aveva avuto il merito di prendersi personalmente la responsabilità dell'articolo contestato ed estromettere così la categoria degli insegnanti medi dalle

³⁶²Ettore Janni, *Parla un professore medio*, in «Corriere della Sera», 9 novembre 1911, p. 5.

³⁶³ *Per un articolo biasimato. Quel che dice il prof. Sanna*, in «Corriere della Sera», 13 novembre 1911, p. 4

accuse di disfattismo, di antipatriottismo e di un egoismo venale interessato soltanto ai vantaggi corporativi della propria categoria e non a quelli dell'intera comunità nazionale:

«Tutto il malumore dell'articolo dell'*Istruzione Media* contro la pretesa *montatura nazionalista* mostra che nella redazione di quel periodico si sia pentiti dell'adesione già data e si maledica la guerra e le sue conseguenze nocive all'ideale economico di essa redazione. E mostra soprattutto che al sentimento patrio dei primi giorni sia subito subentrato il meschino parteggiare di categoria (...) L'articolo che parla sempre al plurale e ha quindi il torto gravissimo di coinvolgere l'opinione non chiesta di tutti gli altri colleghi federati, parla di una campagna di *certa stampa italiana* (quale?) che sogna *conquista ad oltranza*, di *alcool guerrafondaio* e dichiara i professori di scuola media non disposti a sacrificare *le loro legittime speranze per dare il gusto al militarismo di sperimentare in corpore vili i nuovi strumenti di guerra e di accrescere le già grasse prebende*. Altre frasi staccate, queste, che avevamo tralasciato di rilevare: ma frasi che mettono in giusta luce – luce bruttissima – il significato antipatriottico ed interessatamente meschino dell'articolo (...) Dove vede il professore se non nelle sue visioni di uomo che ha fatto una indigestione del più plateale frasario socialista la campagna imperialista? Che cosa si immagina? Che vogliamo restaurare l'Impero romano? Che vogliamo impadronirci di Costantinopoli? (...) L'articolo è degno di un giornale sindacalista e non può essere difeso da nessuna imbarazzata attenuazione generica. E chi l'ha scritto ha commesso una offesa alla Federazione, nel cui nome si è arrogato il diritto di parlare, e al sentimento italiano (...) Il colpevole ha avuto la lezione che meritava non da noi, ma dai suoi colleghi. E l'incidente è chiuso»³⁶⁴.

Il settimanale *L'Idea Nazionale*, la voce dei nazionalisti di Corradini, andò ben oltre nella polemica e fece esattamente quello che il *Corriere* aveva deciso di evitare, ovvero allargare le critiche e le accuse contro le parole di Sanna a tutta la categoria degli insegnanti medi italiani, con una facile generalizzazione tutto sommato preventivabile. Gli insegnanti delle scuole medie furono quindi duramente dipinti come dei soggetti antipatriottici, corporativi, slegati dai sentimenti della comunità nazionale ed interessati soltanto al proprio tornaconto:

«Conoscete i professori di scuole medie, o per abbreviazione, i medi? Medi di ingegno, medi di cultura, medi di animo rappresentano nella mediocrazia che s'illudeva di dover governare per sempre l'Italia una delle classi d'impiegati, che le leggi hanno collocato del tutto sopra la legge (...) Oggi i medi sono contro la patria. Ma prima intendiamoci un momento. Quando noi parliamo di professori di scuole medie in generale non possiamo riferirci se non a coloro che presumono di rappresentarne la totalità: non a quelli che o tacciono o meglio ancora disdegnano certi contatti e certi metodi. Conosciamo anche noi quanto tesoro di abnegazione, di fede, di lavoro, di patriottismo silenzioso e sincero rifuglia nelle umidicce aule scolastiche, quanto vigili e coscienziose anime di educatori vi siano tra gli insegnanti delle scuole medie, tra i quali noveriamo cari e venerati maestri, e amici ardenti e fedeli. Ma tutti costoro sanno che gli uomini appartengono prima ad una

³⁶⁴ *Ibidem*

nazione e ad una cittadinanza: poi ad una categoria. Costoro non antepongono la patria, e nel giorno di una guerra, alla classe (...) Ecco, mentre la gioventù di Italia muore sui campi di battaglia con sulle labbra il nome sacro della patria, ecco quello che non hanno vergogna di stampare coloro che ne usurpano (e come!) il nome di educatori (...) I cosiddetti educatori d'Italia vorrebbero raccontare al popolo, al paese che lavora e che crea, quello che neanche i propagandisti socialisti delle campagne hanno più il coraggio di enunciare: che al macello vanno i figliuoli del proletariato... Stanno purtroppo ad attestare contro la menzogna vile i lunghi elenchi di ufficiali morti e feriti, vittime di un coraggio e di uno spirito di sacrificio, che talvolta è parso persino temerario... Questi erano gli ufficiali che andavano in guerra per trarne *rapide promozioni, lucri ed onori* perché già l'anima del professore medio è ormai così deformata che egli non riesce ad intendere che vi siano azioni umane non dirette al vantaggio personale. Ma ciò che maggiormente irrita è sentire costoro parlare del proletariato italiano *del paese che lavora e crea*. Che ne sanno essi del popolo, essi, minuscoli reietti della borghesia? (...) Che ne sanno costoro del popolo d'Italia, che opera e soffre, nelle officine, nei campi, nelle miniere, in patria e lungi dalla terra natia, assorto in silenzio ad una grande opera di redenzione e di elevazione della patria? Che conoscono di questa quotidiana opera, essi, anime di impiegati che di tutto il mese non conoscono che un giorno: il ventisette? Non è con loro, vivaddio, il forte popolo d'Italia, operoso e modesto, avventuroso e sobrio (...) il popolo d'Italia è giù, in piazza, a dar parole di coraggio e di plauso ai suoi figli che partono, è là, nella gioventù che oltre le trincee al limite del deserto fissa i nuovi destini della patria»³⁶⁵.

Con questo clima di dibattito surriscaldato, con il *Corriere della Sera* che nelle giornate successive continuò a pubblicare delle lettere di biasimo e disapprovazione da parte di insegnanti italiani, desiderosi di dimostrare il proprio patriottismo con dure condanne alle parole dell'articolo contestato, Giovanni Sanna decise di rassegnare le proprie dimissioni da presidente degli insegnanti medi con una lettera pubblicata nel numero novembrino del periodico napoletano³⁶⁶. Nelle stesse pagine il consiglio federale degli insegnanti medi decise di correre ai ripari e provò a giustificare almeno in parte il polemico articolo del Sanna, contestualizzando il preciso periodo storico in cui era stato scritto dall'ex presidente della federazione, alla ricerca di salvare l'onorabilità della categoria offuscata dalle settimane di polemiche. Per i redattori dell'*Istruzione Media*, nelle prime settimane di guerra l'avanzata degli italiani era stata rapida e travolgente, con il conflitto che sembrava veramente vicino ad una veloce conclusione, ed è proprio in quei giorni che Sanna aveva scritto il proprio articolo contro la prosecuzione di una guerra che si poteva ritenere già vinta. Ma quando ad inizio ottobre erano iniziate le resistenze degli ottomani e dei libici, con l'esercito italiano costretto ad una logorante

³⁶⁵ *I privilegi e la Patria. Che cosa vogliono i professori delle scuole medie?*, in «L'Idea Nazionale», 9 novembre 1911, p.2-3

³⁶⁶ Questo fu il testo della lettera pubblicato dall'*Istruzione Media* nel numero del 20 novembre 1911: «Numerose e vivaci manifestazioni di sezioni federali e di singole voci mi dimostrano che la Federazione riprova l'atteggiamento assunto nella questione tripolina dall'Istruzione Media in articoli, che sono stati scritti da me senza che i miei colleghi del Consiglio Federale, per motivi indipendenti dalla loro volontà, abbiano potuto averne notizie in precedenza. Pertanto, io, mentre di quegli articoli mi assumo interamente e personalmente ogni responsabilità, sento di non poter più rappresentare la Federazione e rassegnare nelle mani dei Fiduciari il mandato affidatomi».

guerra di posizione e di difesa dalle azioni dei guerriglieri arabi, la situazione in Libia era cambiata drasticamente. Quella che era iniziata come una missione veloce e da concludersi con una rapida vittoria si stava trasformando in una logorante guerra di attesa e posizione, contrattacco ed inseguimento, con il tragico portato di violenza, morte e distruzione. La vittoria allora doveva essere ricercata con ogni forza, perché ormai ne andava dell'onore del paese e soprattutto non si poteva tradire il sangue dei soldati italiani caduti in battaglia. Le esitazioni del Sanna dovevano essere abbandonate senza indugio:

«Oggi che sentiamo dall'esito di questa guerra dipendere l'onore e la vita stessa della patria; oggi che il sangue di tanti valorosi fratelli ha santificato la terra africana, è necessario sacrificare tutto: aspirazioni, desideri, rivendicazioni, ed avere un palpito solo, una volontà sola: vincere ad ogni costo»³⁶⁷.

Dopo la crisi provocata dall'articolo di Sanna, la Federazione degli insegnanti medi e *L'Istruzione Media* abbandonarono così ogni dubbio o cautela riguardo la guerra di Libia. Nel tentativo di ricostruirsi l'immagine di una categoria magistratale e di un giornale fieramente patriottici e partecipi allo spirito maggioritario dell'opinione pubblica italiana, nel numero dicembrino furono pubblicate quasi per intero le lettere provenienti da singoli insegnanti o sezioni locali che in gran parte condannavano le parole dell'ex presidente Sanna, definito dal giornale un «turco d'Italia», in un atto di corale riprovazione teso a chiudere quell'increscioso capitolo e far mostra presso l'opinione pubblica nazionale di uno spirito di categoria vicino ai sentimenti della popolazione italiana emotivamente coinvolta dalla missione coloniale. Quello che i vari interventi di biasimo provenienti da ogni parte d'Italia cercarono di sottolineare con vigore fu che le parole del Sanna non potessero essere rappresentative di tutta la categoria e del pensiero dei soci federati, di quanto le frasi antipatriottiche fossero inopportune, sgradevoli e fuori luogo in un momento del genere, con l'esercito italiano impegnato sui campi di battaglia in Libia, le famiglie in apprensione per i propri figli al fronte o in lutto per i caduti. Alcune sezioni della Federazione vollero confermare il proprio sostegno all'impresa militare che univa tante delle narrazioni che abbiamo incontrato, dal ritorno della gloria imperiale romana alla sacralità della patria. Così si esprimevano in un telegramma gli insegnanti della sezione palermitana:

«Seguendo con patriottico orgoglio e con ardente fede negli alti destini della Nazione le mirabili prove di eroismo, che ufficiali e soldati danno sui campi di battaglia per l'onore e la grandezza d'Italia; deplorando che alcune recenti pubblicazioni a proposito di un articolo abbiano potuto ingenerare l'oltraggiante sospetto che i professori delle scuole medie non sentano con piena coscienza la nobiltà e l'importanza della loro missione

³⁶⁷ *Battuta fuori tempo*, in «L'Istruzione Media», 20 novembre 1911.

civile (...) disapprova sia per la sostanza che la forma l'inopportuno articolo, e manda un saluto augurale ai fratelli dell'esercito e della marina, che combattono romanamente nel nome santo della Patria »³⁶⁸.

Così, invece, veniva scritto in un telegramma della sezione di Cremona, in cui alla contrarietà per le parole del Sanna veniva associata l'amarezza per il peso di discredito riversatosi sugli insegnanti medi e la scuola in generale:

«Protesta contro i sensi antipatriottici, di gretto e miope utilitarismo, cui è ispirato l'articolo sulla conquista italiana della Tripolitania, che, inserito nell'organo ufficiale della Federazione, lascia erroneamente credere alla Nazione, in quest'ora di universale, generoso esaltamento, che la nostra classe già tanto spesso, e con dolore nostro, misconosciuta nella sua opera travagliosa, aspreggiata ed oscura, condividendoli in tutto o in parte, sia indegna dell'altissimo compito spirituale affidatole, e cioè dell'educazione delle giovani generazioni, speranza ed orgoglio comune»³⁶⁹.

Non mancarono però alcune note di disapprovazione per il comportamento denigratorio dei giornali nazionali, della stessa Federazione, considerata arrendevole di fronte agli attacchi provenienti per esempio dal *Corriere* o dal periodico dei nazionalisti, e delle sezioni schieratesi contro le parole del Sanna, accusate di «servilismo pecorile» nei confronti dell'opinione pubblica annebbiata dai fumi del discorso bellico ed imperialista. Queste lettere finivano quasi per riabilitare l'articolo del Sanna, considerato patriottico proprio perché non offuscato da quella roboante e maggioritaria retorica nazionalista che vedeva nella guerra una prova di forza necessaria e non invece un dispendioso e poco vantaggioso spreco di vite umane e risorse. L'articolo dell'ex presidente diventava una sorta di voce della coscienza della classe magistrale, e quello che si rivendicava era che si potesse avere un'idea differente e non ortodossa al comune sentire della comunità nazionale. Così si esprimeva per esempio la sezione di La Spezia al riguardo:

«L'articolo dell'Istruzione Media nella parte generale, che riguarda l'attuale momento dell'Italia, è ispirato a sentimenti di patriottismo e di umanità, non indegni di qualsiasi ottimo cittadino ed insegnante, e nella parte speciale, che vuol regolare la condotta politica dei professori organizzati, se anche può non trovare il pieno consenso di alcuni, non può non rendere per questo meno stimabile chi quelle idee con franchezza e sincerità sostiene (...) [Gli insegnanti de La Spezia] proclamano forte e chiaro che gli insegnanti medi siano partecipanti alla vita politica o ne vivano appartati, abbiano l'una o l'altra idea sociale, han sempre saputo tenere alto non solo, attraverso le incurie dei governanti e gli insulti e anche il disprezzo degli incoscienti, quel programma di patriottismo sincero – ma non cieco – e d'idealità e di civiltà che costituisce il nucleo della loro funzione sociale (...) Essi reclamano per tutti gli insegnanti piena la libertà di pensare limitata solo all'onestà dei

³⁶⁸ *La crisi del Consiglio Federale*, in «L'Istruzione Media», 5 dicembre 1911, p.3.

³⁶⁹ *Ivi*, p.2.

propositi e dalla sincerità delle idee; ritengono che il fatto che il “governo li paghi” non costituisce per nulla un limite alla loro libertà dei cittadini»³⁷⁰.

Persino un personaggio come Giuseppe Lombardo Radice, impegnato nelle sue battaglie politiche per un miglioramento del sistema scolastico ed educativo nazionale soprattutto nel Meridione, e di certo non propriamente un filogovernativo, decise di intervenire sulla questione, con una lettera nella quale le mosse del Sanna venivano considerate come improvvise ed inopportune, anche se basate sulla buona fede e non su uno spirito disfattista. Con quelle frasi l'ex presidente aveva gettato la Federazione in uno stato di fibrillazione e di negativa esposizione all'opinione pubblica che molto probabilmente si sarebbe rivelata dannosa, annullando così i faticosi passi avanti, della scuola in generale e dell'istruzione media in particolare, conquistati negli anni precedenti in termini di visibilità e reputazione culturale, sociale e professionale:

«Ci sono dei momenti della vita nazionale dei quali pochissimi sono in grado di penetrare l'intero significato. Si resta perplessi, dubbiosi, angosciati da mille incertezze. Solo per la superficialità ci si potrebbe abbandonare o ad una approvazione irriflessamente entusiastica o ad una critica avventata. Un cittadino che non si avventura né nell'una né all'altra, per quella serietà spirituale che deve avere, non può che sperare che il suo governo non abbia impegnato a caso le forze e l'avvenire del paese, e intanto studiare per scorgere tutti i lati del problema e acquistare una chiara convinzione di ciò che avviene. Il dovere di questo stato d'animo è il silenzio»³⁷¹.

Rientrata la crisi causata prima dall'articolo poi dalle dimissioni di Sanna, *L'Istruzione Media* non dedicò più nessun articolo alla guerra di Libia, ma il numero dicembrino, con la sua raccolta di lettere e reclami dalle singole sezioni degli insegnanti medi di tutta Italia, dimostrava che non tutta la categoria fosse compattamente a favore del conflitto, o che quanto meno nel clima di euforia patriottica che pervase l'intera nazione e che coinvolse la classe magistrale potessero rimanere delle sacche che, se non erano dichiaratamente contrarie, esprimevano dubbi e perplessità nel metodo e nel merito. Questa libertà di giudizio e questa presenza di posizioni non necessariamente a favore della retorica patriottica e della guerra in Libia nel periodico degli insegnanti medi furono, come abbiamo visto, piuttosto rare nel resto dell'editoria scolastica e magistrale, a dimostrazione di quanto anche tra gli insegnanti italiani esistessero delle minoranze contrarie al conflitto, anche non necessariamente di fede socialista.

Questo fu ancor più evidente nelle pagine di un periodico milanese, *La Corrente*, un'altra importante rivista degli insegnanti della scuola media. Quest'ultima si prospettava quindi come una categoria magistrale in cui con molta probabilità esisteva un blocco contrario o quanto meno non

³⁷⁰ Ivi, p.4.

³⁷¹ Ivi, p. 5.

troppo favorevole alla guerra di Libia, magari minoritario ma rumoroso, una differenza quindi con gli insegnanti della scuola elementare che è interessante sottolineare. Ed è altrettanto interessante sottolineare che pure questo periodico avesse la sua base a Milano, che si confermava quindi come il più importante centro nevralgico della scuola italiana insieme a Roma, per la ricchezza di riviste ma pure di opinioni, idee, visioni così eterogenee e diverse tra loro, rispecchianti una diversità all'interno di un mondo magistrale forse meno monolitico e compatto al suo interno di quanto si potesse pensare ed immaginare, soprattutto leggendo le pagine delle due più importanti riviste italiane del settore, ovvero *I Diritti della Scuola* e *Scuola Italiana Moderna*. Nata nel 1904, *La Corrente* svolse un ruolo importante nella vita della Federazione degli insegnanti medi italiani, di cui non condivideva il carattere di neutralità politica ed apertita imposta alla sua nascita da Salvemini, condivisa poi dall'organo ufficiale della categoria, *L'Istruzione Media*. Vicino al socialismo riformista di Turati, il periodico ebbe nella laicità della scuola, nel miglioramento delle condizioni economiche degli insegnanti e nella necessità di riforme scolastiche i propri cavalli di battaglia politica, in una posizione di continua ed aspra critica costruttiva nei confronti dei governi di Giolitti ed in particolar modo del ministro Credaro, accusato di trascurare lo sviluppo dell'istruzione secondaria³⁷². Per questo spirito controcorrente non fu forse troppo sorprendente la posizione ideologicamente contraria alla guerra di Libia esplicitata nel primo articolo dedicato all'impresa coloniale, «una frana rovinosa che tutto abbatte e travolge senza riparo». La missione coloniale venne descritta dal giornale milanese come idealmente antitetica alle celebrazioni della libertà conquistata del Cinquantenario, una sorta di tradimento degli ideali del Risorgimento stesso:

«E così l'Italia, nell'anno stesso in cui ha celebrato con tanto entusiasmo, e, diciamolo pure, con tanto sfoggio di retorica, il trionfo del diritto più sacro di un popolo contro la forza opprimente e tiranneggiante, il diritto cioè alla libertà ed all'indipendenza, ricorre ora appunto alla forza per imporre il riconoscimento d'un altro suo preteso diritto, ben diverso dal primo, per cui intende accamparsi padrona e conquistatrice in una regione che, dicasi pur quello che si vuole, ha fatto finora legittimamente parte integrante di un territorio di un altro stato. Strana contraddizione che ci porta a sconfessare da noi stessi quei principi in nome dei quali siamo risorti a nazione, e che avevamo finora posti a base di tutta la nostra politica internazionale»³⁷³.

³⁷² L'inizio della Prima guerra mondiale vide *La Corrente* tra le fila dell'interventismo democratico, animato da un forte spirito patriottico ed irredentistico del tutto opposto a quello dimostrato in occasione della guerra di Libia. Nel primo dopoguerra concentrò il proprio impegno politico e culturale sulla difesa ed il miglioramento della scuola pubblica, avversando il sostegno alla scuola privata proveniente dagli ambienti cattolici e del Partito Popolare. Con la nascita del fascismo e l'effettiva presa del potere nel 1922, la rivista risentì del clima burrascoso all'interno della Federazione degli insegnanti medi, divisi tra il sostegno al fascismo o ai suoi oppositori democratici e socialisti, per poi cessare le proprie pubblicazioni nel 1925, all'indomani dello scioglimento della Federazione. R. Sani, *La Corrente*, in Giorgio Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia 1820-1943*, cit., pp. 205-206.

³⁷³ *Tripoli*, in «*La Corrente*», 30 settembre 1911.

La contrarietà de *La Corrente* alla guerra coloniale non era solo ideologica, ma poneva le proprie basi pure su motivazioni di tipo economico, e cioè sul fatto che le spese per la missione ed il sostentamento dell'esercito e della marina al fronte avrebbero creati dei gravi dispendi ai bilanci dello stato, con il timore che l'inevitabile taglio dei costi avrebbe colpito lo sviluppo della scuola:

«E se sono mancati finora milioni per tante indispensabili riforme da lungo attese e sempre invano promesse, come si può sperare che possano essere disponibili ora, che bisognerà pagarci il lusso della conquista e provvedere poi alla messa in valore di quel vasto territorio africano, per il quale tanto denaro bisognerà pure spendere se non vorremo aver fatto invano l'audace mossa di questi giorni?»³⁷⁴.

Pur con questa contrarietà di merito e di metodo, *La Corrente* concludeva il proprio articolo con un tiepido e non troppo convinto richiamo alla propria partecipazione patriottica, con la speranza che la guerra in Libia avesse una veloce conclusione e che soprattutto fosse vicino un tempo in cui i conflitti non sarebbero più stati il mezzo attraverso il quale risolvere le controversie internazionali:

«Ma tant'è: così ha voluto una fatalità storica ineluttabile; e noi, che non siamo dei ciechi ostinati, siamo pronti a riconoscerla questa fatalità. E poiché ci sentiamo prima di tutto e sopra di tutto italiani, ora che l'onore della nostra bandiera è impegnata, non vogliamo che la nostra voce suoni discorde dal consenso della grande maggioranza del popolo italiano, e anche noi auspichiamo al trionfo delle nostre armi, facendo voti per una veloce soluzione del doloroso episodio, la quale sia conforme al decoro nostro; ma intanto ci si permetta augurare che non sia lontano il giorno in cui un più evoluto sentimento di rispetto tra popoli e popoli ed una più sicura coscienza dei propri doveri come degli altrui diritti allontanano sempre più la probabilità di questi deplorabili conflitti, suscitati da mal celata cupidigia di dominio in nome della brutale ragione del più forte»³⁷⁵.

Nelle settimane successive il giornale milanese in alcuni articoli dedicati alle dinamiche organizzative della scuola e ad alcuni problemi storici come le supplenze, la mancanza di aule e di libri di testo³⁷⁶, legò la cronica carenza di fondi ai costi della guerra coloniale, che non avevano fatto altro che aggravare la situazione, riprendendo in parte gli argomenti che poi da lì a breve avrebbero causato tanti danni e critiche alle considerazioni del presidente della Federazione degli insegnanti medi, Giovanni Sanna:

«Ma venendo alla questione del nostro miglioramento economico, che potrebbe essere ora gravemente compromesso, noi francamente domandiamo (...) se la preoccupazione che ora si manifesta in proposito della nostra classe si possa dire proprio ingiustificata. Se infatti questo miglioramento, ormai formalmente promesso

³⁷⁴ *Ibidem*

³⁷⁵ *Ibidem*

³⁷⁶ *Economie per la Tripolitania*, in «La Corrente», 24 ottobre 1911.

e forse già preparato, ci dovesse sfuggire ora, per dato e fatto della impresa tripolina, è fuor di dubbio che appunto noi saremmo i primi a pagarne le spese. A noi, infatti, verrebbe improvvisamente a mancare quello che ad altri è stato già concesso, mentre noi sfuggiremo certamente a tutte le altre conseguenze che la guerra avrà per ora sull'economia nazionale, e tanto meno potremo sottrarci a quei nuovi gravami che il Governo vorrà escogitare per far fronte alle esigenze di bilancio. Le conseguenze finanziarie della guerra si faranno adunque sentire in maggior misura per la povera classe nostra, bistrattata e veramente poco fortunata»³⁷⁷.

Quando negli ambienti degli insegnanti medi scoppiò il caso delle intemerate del presidente Sanna, *La Corrente* non ne condivise lo stile accusatorio e fortemente oppositivo, che aveva trascinato gli insegnanti medi al centro della pubblica polemica e denigrazione, ma come abbiamo visto poc'anzi ne sosteneva sostanzialmente il contenuto e le preoccupazioni, sia per le necessità della classe magistrale che per la vera opportunità della guerra³⁷⁸. Il giornale milanese riportò in un suo fascicolo alcune delle lettere delle sezioni degli insegnanti medi già ospitate dalle pagine de *L'Istruzione Media*, e sostenne con convinzione le posizioni critiche della già citata sezione di Spezia, che nel proprio commento aveva condannato il comportamento denigratorio dei giornali nazionali, l'arrendevolezza delle sezioni schieratesi contro le parole del Sanna ed aveva rivendicato la propria libertà di espressione, anche contraria ai sentimenti della maggioranza degli italiani. Gli insegnanti spezzini avevano quindi posto la questione se nella classe magistrale potessero esistere opinioni difformi a quelle della maggioranza dell'opinione pubblica riguardo la guerra di Libia, e *La Corrente* non mostrò esitazione nel condividere le posizioni degli insegnanti spezzini e reclamare il diritto di poter criticare la scelta della missione coloniale in difesa di un dibattito il più democratico possibile pure interno alla categoria, al costo di perdere associati:

«Finalmente un gruppo di insegnanti medi, federati e non federati, della Spezia ci comunicano una loro dichiarazione, pubblicata già nei giornali locali, nella quale protestano vivamente contro quanto nei passati giorni s'è scritto per vituperare la classe (...) Negano quindi la buona fede dello scrittore del Corriere della Sera per le sue arbitrarie interpretazioni di luoghi a bella posta staccati dal resto dell'articolo, il quale si proponeva solo di *mettere in guardia i professori contro le esagerazioni della guerra e della violenza, volute come programma fondamentale di stato dal nazionalismo di una certa stampa nazionale* (...) Questa

³⁷⁷ A proposito di Tripoli, in «La Corrente», 4 novembre 1911.

³⁷⁸ Nell'articolo del 18 novembre 1911 intitolato *Tripoli e la Federazione* il giornale milanese concentrò la propria *vis polemica* nei confronti dei giornali nazionali, colpevoli secondo *La Corrente* di aver senza ragione colpito tutta la classe degli insegnanti medi con articoli di disprezzo e denigrazione, con accuse di disfattismo, antipatriottismo ed esclusivo interesse di categoria: «Non si potrà mai abbastanza deplorare quella certa stampa a cui essi alludono si occupi di noi e delle nostre legittime aspirazioni solo quando si tratta di gridarci la croce addosso. I suoi rarissimi articoli a nostro riguardo difettano quasi sempre di obiettività, né da quei signori si vuol mai assolutamente tener conto delle nostre tristi condizioni economiche, le quali dovrebbero invece, se non giustificare completamente, almeno spiegare il doloroso fenomeno di quell'indifferenza che qua e là si manifesta in mezzo a noi per certe idealità, da cui purtroppo non sempre si lascia trascinare chi è i continua preoccupazione per la propria sorte, e, pur compiendo tutto il proprio dovere, stenta maledettamente a risolvere, in mezzo ai bisogni ognora crescenti, il duro problema della vita quotidiana».

dichiarazione dei colleghi di Spezia (...) l'abbiamo riportata tanto più volentieri, in quanto, col proclamare ben alto il diritto dei professori all'indipendenza dei propri giudizi, vi si prospetta un lato non meno importante della questione (...) Resterebbe l'ultimo strascico – la precipitata fuga di un discredito numero di soci; ma se costoro hanno agito per un impulso del momento, e sentono d'esser rimasti, in fondo, buoni federati, siamo sicuri che presto torneranno; che se invece hanno colto l'occasione per attuare un piano già da lungo tempo meditato, tanto meglio per la Federazione che si sarà liberata di elementi inattivi e malfidi, dai quali nulla di buono c'era da aspettarsi. Anche noi diremo: Non ogni male viene per nuocere»³⁷⁹.

Nelle settimane successive al caso giornalistico causato dall'articolo e dalle dimissioni del presidente Sanna, seguite poi il mese successivo da quelle dell'intero consiglio direttivo della federazione nazionale, *La Corrente* visse con grande partecipazione il momento di confusione, dibattiti e vuoti di potere all'interno della federazione degli insegnanti medi, tenendo sempre ferma la propria posizione. Le parole del Sanna venivano infatti condannate per la brutalità e per l'uso retorico che l'ex presidente stesso ne aveva fatto, facendo delle proprie frasi il pensiero ufficiale della categoria. Il carattere perentorio delle parole dell'ex presidente, che più che esprimere giusti dubbi e perplessità sulla utilità del conflitto sembrarono alla lettura dell'opinione pubblica e del *Corriere* delle vere e proprie accuse antipatriottiche, misero la categoria degli insegnanti ed in particolare di quelli medi in una posizione difensiva molto complicata nel momento di maggior sostegno patriottico al conflitto coloniale da parte dell'opinione pubblica nazionale³⁸⁰. Quello che più premette al giornale milanese fu però la rivendicazione politica di poter avere all'interno della classe magistrale un'opinione diversa da quella della maggioranza, e che la si potesse esprimere senza timore di esser tacciati per antipatriottici o nemici dell'Italia. Il giornale milanese continuò ad affermare che l'articolo di Sanna fosse probabilmente sbagliato nella forma, ma non nella sostanza, poiché si poteva essere patriottici anche criticando la missione coloniale, dispendiosa e foriera di sofferenza, morte, lutto e distruzione, oppure si poteva essere parimenti patriottici nello sperare che la guerra durasse

³⁷⁹ *Echi tripolini*, in «La Corrente», 25 novembre 1911.

³⁸⁰ In un articolo del 10 gennaio 1912 intitolato *Dopo la raffica* il giornale milanese presentò ai lettori un riassunto delle caotiche settimane della crisi federale e nel ricordare quei giorni di tensione così descriveva l'umore pubblico nei confronti degli insegnanti: «Non era possibile fermarsi a un caffè, entrare in un circolo, passeggiare in una piazza senza sentirsi ruttare in viso, dalla prima persona seria all'ultimo gaglioffo, il saluto di moda: *Sbafatore dello stipendio!*, *Turco d'Italia!*, *Pitocco!* (...) E' inutile: sulla nostra classe disgraziata pesa ancora plumbea, opprimente la tradizione miserabile del pedante a cinque baiocchi al giorno, dei reduci dalle patrie battaglie, dei maestri elementari, degli avvocati senza cause, dei dottori e dei farmacisti senza clienti, e degli ingegneri senza ingegno improvvisati professori di lettere e di scienze (...) Governo e popolo ci hanno ancora in conto di sfaccendati, di cialtroni e di commedianti accattoni e noi dimostriamo che non han torto, mutando parere ad ogni nuova luna, discutendo sempre senza concludere mai, sofisticando su tutto e su tutti, accusandoci, difendendoci e ingiuriandoci (...) Tutto ciò è stomachevole, tutto ciò mette la nostra classe molto al disotto della più umile classe di lavoratori, ci rende spregevoli ed insopportabili, ci contende ogni vittoria per la scuola ed ogni miglioramento. Non fa perciò meraviglia che ai primi lamenti che facciamo, o al primo atto che compiamo, tutti ci diano sulla voce, che il Governo non intervenga mai in nostra difesa e non ci dia un soldo e che perfino i nostri alunni cui diamo ogni giorno il meglio della nostra mente e del nostro cuore si levino anche essi contro di noi e ci sputino in viso (...) Quando finirà questa indegna Commedia? Quando ci ricorderemo che siamo gli educatori della gioventù e la spina dorsale della Nazione?».

poco, per risparmiare alla nazione sacrifici economici ed umani ritenuti non poi così necessari, quando si sarebbe potuto riservare una più grande attenzione ai problemi cronici del paese:

«Fortuna che l'anima delle parecchie migliaia di insegnanti d'Italia che tacciono, certamente è immune da questa colpa in cui incorrono senza accorgersene, coprendosene come di manto di gloria, quei pochi che, traendo con sé pochi altri, forse non perfettamente informati della questione, e quindi anche meno consapevoli della gravità dell'atto cui sono tratti, ingiuriano sé medesimi nella manifestazione del loro patriottismo. Ingiuriano sé medesimi anche col protestare questo: un cittadino che sé medesimo rispetta non ha bisogno di dire *Io amo la patria*, amarla in modi diversi si può, non amarla non è onesto»³⁸¹.

Per *La Corrente* la guerra coloniale non poteva costituire la causa di un prolungato inaridirsi del bilancio pubblico, perché così facendo una impresa coloniale di dubbia utilità ed in ritardo con quanto avessero già fatto le altre potenze europee avrebbe bloccato il processo riformatore in Italia ed offerto un paravento dietro al quale nascondere la soluzione o la volontà di risolvere i cronici problemi del paese³⁸². La contrarietà del giornale alla missione coloniale fu ancora più manifesta a partire dalla primavera del 1912, quando i primi contingenti militari iniziarono a fare ritorno in Italia, con grandi celebrazioni, parate, banchetti e feste cittadine che con grande frequenza videro i maestri, i bambini e le bambine delle scuole italiane in prima fila e tra i più attivi organizzatori e celebratori di questi grandi momenti di partecipazione patriottica nel paese. Con una scelta anticonformista rispetto agli altri periodici magistrali italiani, *La Corrente* si schierò contro la partecipazione delle scuole a queste celebrazioni nazionalistiche sia per opposizione culturale alla celebrazione di un conflitto che aveva causato lutti, violenze e distruzione, sia per spirito del dovere e senso del lavoro, per cui il compito educativo quotidiano non poteva essere interrotto per quelle che il giornale milanese considerava evidentemente delle futilità:

«Si dice che la scuola deve vivere della vita del paese, che si deve accendere nei giovani il sentimento patrio, che al di sopra di ogni programma stanno le idealità nazionali, che sono il programma eterno e fondamentale di ogni sistema di educazione. E perciò mentre il paese vive di sacrificio, gli scolari vivono di vacanze; mentre il sentimento patrio delle classi dirigenti non si può disgiungere dalla cultura, le nostre scuole lo coltivano coi discorsetti d'occasione ed il giuoco frobeliano delle collette; mentre l'idealità nazionale culmina nel concetto del dovere, qui si converte nella vana parata di una dimostrazione per le vie e nella diminuzione dei doveri quotidiani. Ci duole dover parlare così, ma insomma non ci sembra di pretendere troppo, chiedendo che la scuola venga lasciata alla sua missione (...) La scuola è una cosa seria, anche la scuola è un servizio di Stato, anche la scuola ha le sue forme ed i suoi metodi di lavoro, che non devono essere interrotti ad ogni squillo di fanfara. È assai dubbio se le dimostrazioni studentesche contribuiscano davvero all'educazione patriottica, è

³⁸¹ *I professori e la patria*, in «La Corrente», 4 dicembre 1911, p.2.

³⁸² *L'ora della riscossa*, in «La Corrente», 9 marzo 1912.

certo invece che esse hanno già accresciuto fin troppo il numero delle vacanze e hanno diminuito assai il numero dei compiti. Il nostro paese è già fin troppo ricco di facili entusiasmi, mentre è assai povero di volontà perseveranti. Quando la scuola insegnerà che non vi è né scusa né pretesto che tenga contro l'impedimento del dovere quotidiano, essa avrà bene meritato della patria assai più che con l'organizzazione dei cortei»³⁸³

La Corrente avrebbe con coerenza mantenuto la propria linea oppositiva fino alla conclusione della guerra di Libia, quando la pace fu giudicata «modesta, in cui si sono sacrificate tutte le apparenze e forse anche un pochino di sostanza». Il giornale milanese riduceva quindi l'entusiasmo per una vittoria che era stata ottenuta con difficoltà maggiori del previsto e che per la sua natura di logoramento e le sopravvenute sommosse nei Balcani avevano costretto gli ottomani alla resa, rimanendo quindi ben lontani dai sogni imperiali dei nazionalisti e della retorica trionfalistica del ritorno di Roma imperiale. Alla difficoltà imprevista del conflitto, proseguiva poi il periodico, si doveva aggiungere l'incertezza della conquista delle due province libiche, dove permaneva una resistenza araba e che «dovranno essere conquistate palmo a palmo dapprima con le armi, poi col denaro e col lavoro», per cui la pace aveva posto fine alla guerra combattuta, ma nelle nuove terre italiane l'effettivo controllo dello stato avrebbe ancora impegnato per anni le casse dello stato. I risultati posti dalle trattative di pace erano quindi ambigui per il giornale milanese:

«Solo tra qualche tempo, quando saranno note molte circostanze ora sconosciute, si potrà pronunciare un definitivo e adeguato giudizio intorno al significato e al valore di questa impresa africana, di questa guerra italo-turca, che il governo ha dovuto giustificare con la famosa *fatalità storica* e che ha interrotto in un modo così improvviso e così inaspettato il quieto fluire della politica italiana. Forse allora si saprà se proprio era necessaria una guerra per raggiungere quello che si è raggiunto e se non vi erano altre vie per arrivare alla stessa meta»³⁸⁴.

La pace, però, avrebbe avuto un risultato indubbiamente positivo, o così almeno sperava il periodico milanese, e cioè che senza la scusante del conflitto il governo sarebbe potuto tornare ad affrontare i cronici problemi del paese, più importanti di due nuove province africane:

«Benvenuta la pace, che toglierà a tanti, in buona o in malafede, un facile pretesto per coonestare il loro rifiuto di volgere lo sguardo agli urgenti problemi che chiedono una soluzione (...) Era assai comodo, adducendo le superiori ragioni della guerra, negare o dissimulare la esistenza degli antichi mali che travagliano il paese; e poteva agli ingenui sembrare carità di patria imporre silenzio, in nome della solidarietà nazionale, alle domande

³⁸³ *Per la serietà della scuola*, ne «La Corrente», 27 aprile 1912

³⁸⁴ *La pace*, ne «La Corrente», 19 ottobre 1912

delle classi sofferenti, proprio mentre si ostentava davanti agli stranieri una ricchezza inesistente; la pace renderà meno agevole questo trucco volgare»³⁸⁵.

L'opposizione alla guerra di Libia delle sparute voci socialiste e dei due giornali degli insegnanti medi non ebbero quindi la possibilità di dimostrare con forza e visibilità quanto anche nel mondo magistrale esistesse una minoranza che alla missione coloniale si opponeva per ideologia, in nome dei valori del pacifismo o dell'internazionalismo socialista, o per scarsa convinzione, in dubbio più per il metodo ed il merito del conflitto coloniale in sé che per convinzione politica. Ci fu però una testata magistrale che per impostazione editoriale, stile polemico e diffusione nel mondo degli insegnanti italiani si fece carico di mostrare all'opinione pubblica quanto potesse esistere una visione eterodossa nell'educazione italiana, e questo periodico era il milanese *La Scuola*, tanto per ribadire ancora una volta quanto il centro meneghino fosse nevralgico nelle discussioni e nell'editoria scolastica italiana per la ricchezza di opinione anche opposte fra loro. Nata nel 1902 e pubblicata sin dall'inizio dalla casa editrice Trevisini, *La Scuola* si caratterizzò per una natura editoriale mutevole e ricca di sfaccettature, capace di cogliere gli umori, i cambi di prospettiva ed opinioni, le trasformazioni delle questioni nella vita delle scuole e della classe magistrale ma pure di dichiararsi controcorrente con grande senso del tempo, modellando la propria impostazione pedagogica e didattica a seconda dei momenti. Schierata su posizioni radicali e democratiche, per le battaglie politiche e culturali intraprese sulle proprie pagine *La Scuola* voleva diventare il giornale concorrente della romana *I Diritti della Scuola*. La lotta all'analfabetismo, lo sviluppo della scuola elementare, il sostegno dell'istruzione popolare e l'innalzamento dell'età scolastica furono individuate dal giornale milanese come i principali strumenti del progresso civile, sociale e culturale dell'Italia. Con una sezione didattica ricca e capace di offrire settimanalmente ai maestri una ampia proposta di esercizi, letture ed indicazioni per le lezioni, la rivista dedicò una grande attenzione anche a questioni letterarie, pedagogiche e culturali con frequenti rubriche che potevano annoverare tra i propri collaboratori figure come le scrittrici Grazia Deledda e Matilde Serao e pedagogisti come Pietro Pasquali e Paola Lombroso Carrara. Pur schierata su posizioni democratiche, laiche e radicali, *La Scuola* trattò con diffidenza i socialisti e le loro posizioni in ambito educativo, mentre il sostegno all'avocazione allo stato della scuola elementare la pose da subito in contrapposizione con gli insegnanti cattolici e l'associazione *N. Tommaseo*, per poi sostenere con forza il percorso della legge Daneo-Credaro del 1911³⁸⁶. La netta contrarietà del giornale milanese alla guerra di Libia arrivava in realtà da lontano, e

³⁸⁵ Ibidem

³⁸⁶ Contraria alla guerra di Libia, anche in occasione dello scoppio della Prima Guerra Mondiale *La Scuola* si schierò su posizioni fortemente critiche, ma dopo poco tempo la rivista passò ad una posizione di cauto sostegno e partecipazione patriottica, con la consapevolezza che il giornale dovesse dimostrare solidarietà nei confronti dei soldati e dei maestri richiamati al fronte, delle loro famiglie a casa ed in generale a sostegno delle difficoltà e delle privazioni di un'intera

cioè da una impostazione culturale e editoriale che aveva sempre avversato il patriottismo e la retorica nazionalistica, foriera di violenza e sciovinismo immorali, troppo legata com'era agli interessi "individualistici" delle nazioni, ostile alla convivenza pacifica tra stati e contraria allo spirito di pace, uguaglianza e solidarietà che avrebbe dovuto animare l'educazione delle giovani generazioni³⁸⁷. Ferocemente contraria a Giolitti, definito «un temibile e terribile uomo», «capace di tutto per difendere e per proteggere un amico anche indegno e capace di tutto per abbattere un avversario audace» e «dittatore temibile quanto il popolo in follia di rivolta»³⁸⁸, anche in occasione delle celebrazioni per il Cinquantenario, culminate nell'inaugurazione ufficiale del Vittoriano con Giolitti ed i sindaci d'Italia, *La Scuola* andò contro la retorica patriottica di quelle settimane e, come in quei giorni stavano scrivendo *La Scuola Popolare* ed i giornali degli insegnanti medi, sostenne con spietata durezza che dietro le glorie della storia risorgimentale, le grandi parate dei militari e le feste in ogni angolo d'Italia venissero nascosti con sapienza da una classe politica incapace e corrotta i problemi cronici del paese, dall'analfabetismo alla povertà del Meridione, dalla emigrazione ad una scuola inadatta a creare cittadini consapevoli:

«Tanto il fulgore di arte e di grandezza non testimonia che del passato remoto di fronte al quale è ancor troppo umile l'angustiato presente. Eppure, dopo cinquanta anni di indipendenza e di libertà, l'Italia può mostrare qualche cosa di nuovo e di grande all'ammirazione del mondo: la sua ricchezza prodigiosamente accresciuta, lo sviluppo industriale, il miglioramento agricolo, lo splendore delle arti e... l'immiserimento crescente delle plebi agricole, specie del Mezzogiorno, il deperimento organico accertato nelle statistiche di leva, l'analfabetismo del cinquanta per cento circa del suo glorioso popolo erede della gloria latina... Oh, sarà certo affascinante, imponente lo spettacolo del simulacro d'Italia in Roma; ma che cosa penserebbero gli ammiratori stranieri se intuissero fra quello scenario di cartapesta, e di gesso, e d'intavolati e d'incannucciate, il dramma

nazione. Col primo dopoguerra *La Scuola* tornò a sollecitare miglioramenti economici e sociali per gli insegnanti, ed in particolar modo dalle sue pagine avviò una campagna d'opinione per l'unità di intenti e di azione di tutta la classe magistrale, anche con gli antichi avversari della *N. Tommaseo*, per poter far pesare maggiormente la propria voce negli ambienti ministeriali e parlamentari romani. La riforma del 1923 fu accolta dalla rivista con un atteggiamento mediano: se da un lato fu criticato il reinserimento della religione nella scuola elementare, dall'altro fu elogiato il suo carattere riorganizzativo, nei programmi come nelle strutture. Con l'ascesa e poi l'affermarsi di Mussolini, proprio per la sua antica natura di foglio tendenzialmente (o opportunisticamente?) filomaggioritario, si avvicinò al fascismo, per eliminare ogni tratto polemico o scettico a metà degli anni Venti e diventare definitivamente affiliato al nuovo corso politico. Per tutti gli anni Trenta e fino alla chiusura nel 1941, il giornale fece propri tutti i temi sostenuti dal Regime: dalla politica autarchica alle campagne demografiche, dalle battaglie per il grano all'adozione del testo unico, dalla campagna d'Etiopia alla glorificazione delle leggi razziali del 1938. R. Sani, *La Scuola*, in Giorgio Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia 1820-1943*, cit., p. 590-591.

³⁸⁷ Così scriveva *La Scuola* nell'articolo del 27 novembre 1910 intitolato *Il Nazionalismo, la guerra e la Scuola*: «Giacché i sentimenti bellicosi coltivati ed ingigantiti nell'animo facile dello scolaro, non trovando una possibile esplicazione sul campo di battaglia, verrebbero con molta probabilità ad esplodere inopportuno negli atti della vita normale degli individui, e le nature disgraziate che già gravitano verso il male per l'innata tirannia del loro organismo, nel processo psichico di deliberazione che precede ogni atto, attingerebbero dai motivi interni un impulso maggiore alla violenza brutale. La scuola può e deve preparare dei caratteri normali, ed onesti; dei cittadini che portino la normalità e l'onestà della loro sana educazione nell'organismo dello Stato, nella vita della Nazione, la quale può solo esaltarsi e nobilitarsi ed arricchirsi nel lavoro fecondo della pace».

³⁸⁸ *Il Dittatore*, in «*La Scuola*», 2 aprile 1911.

di un popolo che dopo cinquant'anni dalla sua liberazione, quando sta per ricevere una più ampia investitura del suo diritto politico, si sente rinfacciare la sua incompetente ignoranza da quelli stessi partiti che lo hanno sin qui governato? E che cosa penserebbero gli stranieri ammiratori che nelle scuole del loro paese hanno studiato la lingua di Roma, e le istituzioni di Roma, ed il diritto romano, se sapessero che in Italia non ci trovano più maestri che insegnino ai cittadini di domani il latino moderno, la storia delle loro libertà, ed il funzionamento delle istituzioni che li governano, per renderli alla vita civile atti a spianar facili le indeprecabili vie del nuovo diritto? (...) E se... ma a questo punto scoppieranno incalzanti le note dell'inno reale, e passerà un corteo, e le bandiere empiranno l'azzurro di un ondeggiante fioritura, e una folata di entusiasmo travolgente distrarrà gli ammiratori per poco pensosi, e un bagliore d'azzurro e di sole e una nube di *gloriosa polve* li abbacinerà: è pur questa l'Italia»³⁸⁹.

Con questa impostazione culturale e ideologica non fu quindi sorprendente la posizione contraria alla guerra di Libia, considerata da subito meno importante di quella quotidiana combattuta dai maestri e dalle maestre, quella per l'educazione delle giovani generazioni. Pur dedicando una rubrica fissa dedicata all'evolversi del conflitto nelle pagine dell'attualità, la posizione assai poco partecipata e patriotticamente motivata del giornale milanese fu chiara già dal primo articolo:

«Chi lo ignora? La bandiera italiana sventola su Tripoli. L'avvenimento risponde a una forse enigmatica fatalità storica ed apre una nuova storia per il nostro paese. Quanto durerà la guerra. Noi intendiamo la guerra contro i turchi, ma la guerra contro la miseria, il fanatismo, l'ignoranza del paese vastissimo? Nessuno può saperlo. E noi non presumiamo di essere e non siamo certamente profeti»³⁹⁰.

Quello che però differenziava maggiormente *La Scuola* dagli altri giornali magistrali, ed in particolare dai due maggiori con diffusione nazionale, ovvero *I Diritti della Scuola* e *Scuola Italiana Moderna*, fu la continua e settimanale negazione della esaltazione militare e delle gesta dei giovani soldati al fronte, dell'orgoglio patriottico e della volontà coloniale, della retorica del ritorno dei fasti imperiali romani e dei successi mediterranei delle repubbliche marinare. Con una *contro-narrazione* che metteva in luce soltanto la morte, la violenza, la distruzione della guerra, il tradimento dei sentimenti di pace, diplomazia e civica convivenza tra nazioni, il giornale milanese si proponeva quindi alla testa della minoranza del mondo magistrale contrario alla guerra, rompendo rumorosamente un blocco che fino a quel momento si era dimostrato compatto, patriotticamente convinto o opportunisticamente partecipe, conscio della necessità della scuola di condividere il clima emotivo della comunità nazionale protesa verso la Libia con desiderio di vittoria ed allo stesso tempo inquietudine per la sorte dei propri familiari al fronte. Il conflitto non era quindi la grande prova di maturità per il paese né un'occasione rigeneratrice per l'Italia del Cinquantenario, ma un abisso di

³⁸⁹ *Il Cinquantenario*, in «La Scuola», 30 aprile 1911.

³⁹⁰ *Il diario della guerra*, in «La Scuola», 15 ottobre 1911, p. 56.

barbarie che più che mostrare il risveglio della coscienza nazionale metteva in luce una insana volontà di tornare a vestire il ruolo di conquistatori, degni eredi dei progenitori romani, che andavano a dominare col sopruso e la violenza della forza militare e dei massacri delle terre africane solo per il gusto di sedere al tavolo delle grandi potenze. Più che la prova muscolare di un paese alla ricerca di una posizione nello scacchiere diplomatico, la missione coloniale in Libia pareva al giornale milanese da una parte un inutile e barbaro spreco di vittime e distruzione, dall'altra un tentativo di dimostrare a sé stessi più che alle altre potenze il proprio valore, con il timore di non ritenersi o essere ritenuti all'altezza della prova, quasi fosse una fragilità emotiva di un paese ancora insicuro:

«Potremmo registrare qua le enfatiche parole di quegli strilloni della stampa, delle assemblee e delle piazze che attribuirono alla guerra la facoltà magica di ingrandirsi non pure di fronte alle platee straniere, ma di fronte a noi medesimi, rivelandoci per nipoti non degeneri degli antichissimi conquistatori e civilizzatori. Avremmo a schifo il nostro mestiere di scrivani pubblici e romperemmo l'inutile penna, se usandola per comunicare con degli educatori e con delle educatrici della nuovissima Italia, ci mancasse il coraggio di esprimere tutto il nostro errore, tutta la nostra riprovazione per le terribili vendette che, ora, in Africa si compiono e purtroppo non soltanto dagli arabi (...) Noi possiamo concepire una guerra di sterminio. Non possiamo, senza rossore, adattarci a considerare per civilizzatrice una razza che semina la strage fuori del campo di battaglia: così facendo precedere le fucilazioni sommarie dall'ironia di un giudizio più ancora sommario e che passa per le armi i vecchi e le donne... Il nostro augurio è che la guerra, l'ubriacatura del sangue finisca presto. E che il ricordo di quello che è avvenuto, che avviene e che avverrà laggiù non gonfi d'orgoglio alcun educatore, ma lo renda più mestamente pensoso sui terribili effetti delle guerre, scatenatrici dei più spaventevoli e bestiali istinti vendicativi, e lo induca a correggere il patriottismo del ministro Credaro e degli altri»³⁹¹.

Proprio l'aspetto educativo e di quale fosse il ruolo dei maestri e delle maestre italiane nel raccontare gli eventi della guerra furono due punti cruciali nelle riflessioni de *La Scuola*, che anche in questo caso andò in controtendenza. Il conflitto doveva essere privato di ogni patina celebrativa ed eroica, ogni tipo di esaltazione patriottica doveva essere evitata, così come le scabrose descrizioni delle scene di battaglie. Non era questa la posizione del giornale milanese, il conflitto non poteva rappresentare la prova della maturità e della civiltà di un paese come l'Italia perché la guerra in sé era sinonimo di violenza e barbarie. L'esaltazione del conflitto e del valore dei militari, il racconto dei bombardamenti e delle stragi, la spettacolarizzazione dell'orrore³⁹², la tronfia retorica della missione civilizzatrice non potevano quindi rappresentare la materia giornaliera delle lezioni scolastiche, perché quei valori bellicisti ed imperialisti erano contrari per sé stessi ai valori che nelle scuole avrebbero dovuto formare e forgiare le giovani generazioni italiane. Celebrare la guerra era quindi un

³⁹¹ *Contro la barbarie*, in «La Scuola», 5 novembre 1911.

³⁹² *La guerra a colori*, in «La Scuola», 28 gennaio 1912, p. 567.

fallimento pedagogico e morale da evitare per gli insegnanti e pensare ciò non significava essere disfattisti, filoturchi ed esterni alla comunità nazionale, ma consci del proprio dovere educativo, questo sì patriottico ed opposto alla retorica verbosa dei nazionalisti alla Corradini, di formare gli italiani del domani secondo i giusti principi della morale e dell'etica, con il senso del dovere nei confronti di sé stessi e della comunità tutta, non della conquista militare, e l'aspirazione continua agli ideali di pace e fratellanza tra i popoli d'Europa. Nella sua campagna contraria alla missione in Libia, fatto decisamente non irrilevante per l'epoca, *La Scuola* faceva inoltre notare ai propri lettori quanto una guerra coloniale fosse diversa dai conflitti conosciuti dagli europei, una scarto di qualità che si basava su di un surplus di violenza e forza distruttrice che poteva essere applicato in terre che, anche senza dichiararlo direttamente, si consideravano abitate da popolazioni inferiori e selvagge, con quindi una chiara gerarchia razziale ed una sperimentazione in piccola scala di quanto da lì a poco sarebbe accaduto in Europa con la Prima guerra mondiale, ovvero una guerra totale, indiscriminata e distruttrice:

«L'Italia è, per il nostro spirito, il più bel paese del mondo, il popolo italiano è nella nostra convinzione, e con tutti i difetti che sono suoi, il popolo più ammirabile e più amabile dell'universo. Ma appunto perché noi amiamo questa bella terra delle nostre origini, perché ne sentiamo la poesia intima e profonda, noi non vorremmo che l'anima del nostro caro paese fosse traviata e falsificata dall'avventura. Tutta codesta gente dei caffè, dei giornali e delle piazze, che or va strepitando e strombazzando la propria gioia perché molti nostri giovani fratelli sono in Africa ed in arme e con la morte innanzi, e giudicano che da una guerra vittoriosa l'Italia possa uscire più degna di ammirazione e di rispetto, tutta codesta gente, o amici, ci dà un senso di pena e di dolore infinito. Una guerra coloniale – come è purtroppo quella nella quale è impegnato il nostro esercito in Tripolitania – non è una guerra delle solite. Sono orribili tutte le guerre, ne conveniamo, ma assai più le coloniali, nelle quali il colonizzatore deve sterminare, ardere e uccidere (...) Possiamo ammettere che l'impresa – che costa già tante vite umane e quattrini – fosse di una imperiosa e magari improrogabile necessità. Non possiamo però ammettere che tanti italiani – e di quelli che strillano e più si scalmanano – trovino che questa micidiale guerra occorreva per innalzare in faccia al mondo e a noi medesimi il prestigio nazionale (...) Non imitateli, amici maestri. Se i fanciulli vi chiedono notizie della guerra: datele con savia e misurata parola. Lodate pure il tranquillo coraggio delle truppe del nostro paese, e lo spirito di sacrificio che le sorregge. Ma procurate anche di persuader voi e di persuader altri che la guerra è la guerra, quanto dire, e dovunque, la esaltazione e la manifestazione meno ragionevole di istinti che la scuola ha il dovere di combattere, di reprimere o almeno di modificare. Se no, tanto varrebbe chiedere le scuole»³⁹³.

Per *La Scuola* quindi i maestri e le maestre dovevano diventare i depositari di una cultura educativa che tralasciasse la retorica roboante del patriottismo nazionalista per farsi «campioni della

³⁹³ *La "grande Italia" nelle scuole*, in «La Scuola», 12 novembre 1911.

pace universale», con il difficile compito di istruire le giovani generazioni ad un «santo, nobile amor di patria», ma che per patria non si dovesse intendere soltanto l'Italia o in generale la propria nazione, perché «patria è il mondo intero», con una linea editoriale del giornale molto più vicina ad un internazionalismo pacifista che non all'afflato patriottico che abbiamo riscontrato nelle altre testate, ad eccezione de *La Scuola Popolare*³⁹⁴. Quanto questo spirito costituisse la base fondamentale per le riflessioni, gli articoli e le polemiche condotte dal giornale milanese fu dimostrato dal fatto che la scuola e l'educazione venissero indicate come gli unici strumenti attraverso i quali l'Italia avrebbe dovuto condurre la propria colonizzazione delle terre libiche una volta conquistate. Le classi delle scuole avrebbero rappresentato il luogo di incontro perfetto tra i libici ed i nuovi arrivati italiani, tra la cultura araba e quella italiana, e questo non doveva avere per obiettivo finale un'assimilazione imperialistica che avrebbe solo creato ulteriori dissidi, gerarchie razziali e spaccature con la popolazione locale, ma una pacifica convivenza tra usi, costumi e religioni, l'unica strada per porre su basi solide il controllo dell'Italia sulle nuove province africane:

«La scuola ha una forza di avvicinamento, una potenza di coesione che non sfugge agli studiosi dei fatti umani. La storia romana ci dice che il grande impero che si estendeva intorno al Mediterraneo, se fu fondato sulle armi, fu collegato spiritualmente dalla azione unificante della cultura (...) Anche ora in Tripolitania e in Cirenaica la scuola potrà far opera di civiltà, purché non susciti le diffidenze religiose degli indigeni e sappia compenetrare idealmente ogni nostra azione coloniale. Una scuola con questi intenti potrà far dimenticare i giorni di sangue della conquista, potrà spengere gli odi minacciosi e compiere quell'opera di civiltà e di pace che si è promessa e che bisogna mantenere»³⁹⁵.

³⁹⁴ *La pace universale ed i maestri*, in «La Scuola», 26 novembre 1911, p. 257-258: «I maestri, veri pionieri della civiltà, veri martiri che sacrificano i loro migliori e giovanili anni fra quattro mura per aprire le menti dei fanciulli al vero, al bello, al buono, faranno comprendere ai futuri uomini che la guerra coi cannoni deve finire, perché avanzo di barbarie, e ad essa bisogna sostituire il commercio, l'industria, il lavoro. L'operaio italiano deve andare a lavorare per il bene dell'umanità, in Francia, in Austria, in Cina, come pure gli operai di estranee contrade devono venire qui nel nostro bel cielo sereno, nel nostro azzurro orizzonte ed esportando ed importando i prodotti diversi, si renderanno grandi le nazioni. Tutti gli Stati, uniti e concordi, faranno a gara per aiutarsi, ed allora solo spirerà per il mondo intero un'aura di pace, un'aura di benessere. E tutto questo si otterrà non con la forza brutale delle armi, che annienta e distrugge intere nazioni, ma con la pace universale; tutto questo si otterrà allorché messi da parte odi e rancori politici, la callosa mano dell'operaio italiano stringerà quella dell'operaio straniero dicendogli: *Sei mio fratello, lavoriamo per la nostra comune patria*».

³⁹⁵ *Dopo la guerra*, in «La Scuola», 23 dicembre 1911, p. 407. Il giornale milanese avrebbe sostenuto la stessa posizione in un articolo successivo, intitolato *Educhiamo le nuove province* e pubblicato nel numero del 17 marzo 1912. Con una retorica decisamente più patriottica ed emotivamente partecipata, i maestri furono rappresentati come coloro i quali avrebbero portato a compimento l'opera avviata dai soldati italiani: «Vi è molto da fare, laggiù, ma i buoni, i volenterosi, gli apostoli veri della civiltà e del progresso, non sentiranno la durezza del sacrificio, non paventeranno i pericoli, non temeranno i soprusi, ma faranno puro ed intero il loro dovere e se non presero parte alla lotta che richiedeva l'arma metallica che offende ed uccide, con ben altra, con non meno nobile arma sapranno combattere un nemico più ostile, terribile e molto più feroce: l'ignoranza. Oh! Quanto deve tornare efficace, additare alle generazioni nuove i luoghi tristi e nefasti, ma gloriosi, ove il valore italiano solennemente ed indiscutibilmente si riaffermò. E là dove gli spettri insanguinati degli arditi bersaglieri e dei bravi soldatini, si aggireranno lamentosi in cerca della membra da cui furono sordidamente separati, là, là, la parola del fervente insegnante sarà più viva, più efficace, più vibrante di patriottismo e la lezione farà scorrere una lacrima e la compassione per i martiri e la devozione per quelle tombe ci stringerà in un vincolo di affetto fraterno che ci farà ancora più amare quel suolo».

L'opposizione alla guerra di Libia attraverso la condanna della retorica della missione civilizzatrice, del gesto militare, del discorso nazionalistico ed imperialistico, dell'esaltazione della violenza e dello scontro tra civiltà fu quindi il percorso prediletto da *La Scuola* per mostrare la propria contrarietà culturale e ideale al conflitto. Ed è seguendo questa coerente linea editoriale che nella primavera del 1912 il giornale avviò una riflessione sulla concreta partecipazione della scuola al clima bellico del paese, quando da un'idea dello stesso ministro Credaro venne lanciata la proposta di una campagna di sottoscrizione nelle scuole del Regno per il finanziamento di un aeroplano da combattimento che avrebbe rappresentato plasticamente l'adesione degli insegnanti e degli studenti italiani ai combattimenti del fronte libico; la partecipazione da ideale, sentimentale ed emotiva sarebbe diventata così concreta, materiale, effettiva. L'aeroplano era nel 1911 ancora una meraviglia ed un prodigio della tecnica, considerando che il primo volo dei fratelli Wright a Kitty Hawk nella Carolina del Nord era avvenuto neanche dieci anni prima, nel 1903, mentre Louis Blériot, il primo vero asso della aeronautica, aveva compiuto il fatidico trasvolo della Manica soltanto due anni prima, nel 1909. Eravamo quindi ancora in una fase di stupore, di ammirazione e sogno, e la fiducia positivista nel progresso della scienza e dell'uomo del secondo Ottocento portava a considerare quegli strani marchingegni volanti l'esaudirsi di un sogno millenario dell'uomo, quello di librarsi in cielo. Questo ottimismo e questa fiducia nel nuovo mezzo erano condivisi anche dal giornale milanese, che però in quelle settimane e mesi di guerra coloniale pose subito la questione rilevante, e cioè come questa meraviglia della tecnica potesse tramutarsi in uno strumento di morte, un «portatore nell'aria di strage» certamente più economico di corazzate, cannoni e reggimenti militari, ma che allo stesso tempo avrebbe permesso di colpire indiscriminatamente anche i civili. *La Scuola* si poneva essenzialmente la domanda se l'aeroplano avrebbe permesso di condurre la guerra con metodi e criteri giusti, corretti, non in contrasto con i codici di comportamento bellici fino ad allora tenuti in Europa, dove per trovare un grande conflitto continentale bisognava tornare indietro di quasi un secolo, all'epoca napoleonica. Lo scoppio della Prima guerra mondiale con il conflitto di logoramento e lo strapotere delle nuove tecnologie avrebbero dissipato i dubbi sulle nuove condotte di guerra, ma nel 1911 nell'Europa della Belle Époque non se ne aveva ancora perfetta contezza. Eventualmente, soltanto gli antimperialisti e gli osservatori più attenti si erano potuti rendere però conto che una nuova tipologia di guerra era già sorta, e per precisione nei contesti coloniali. Basti pensare a quello che era successo pochi anni prima, nel 1898, quando ad Omdurman, nel Sudan ancora in balia delle truppe mahdiste che da dieci anni controllavano quelle zone, era avvenuto lo scontro finale tra i britannici ed i dervisci. Sulle rive del Nilo il 2 settembre 1898 si scontrarono le due armate contrapposte: da una parte i ventimila britannici, guidati dal generale Kitchener, si posero in formazioni compatte, nei tradizionali quadrati, dall'altra parte la disordinata ed oceanica linea dei

dervisci (stimati sui cinquantamila soldati), che si disposero in linea lungo tutta la pianura. Tutto finì in cinque ore, nella battaglia che probabilmente rappresentò lo zenit dell'imperialismo britannico ed europeo del secondo Ottocento. Omdurman mise definitivamente in mostra lo iato incolmabile tra la tecnologia delle potenze industriali ed imperialistiche ed i loro oppositori africani o asiatici, armati di ardente zelo religioso, armi antiche e forza della disperazione, in una inferiorità di mezzi tecnologici che non potevano aver altro risultato che la disfatta. I dervisci si lanciarono ripetutamente ad ondate contro le ordinate truppe britanniche che, grazie alla potenza di fuoco delle mitragliatrici Maxim e dei fucili a retrocarica Martini-Henry, ne fecero una spaventosa carneficina³⁹⁶. Così ne scriveva un giovane Winston Churchill, corrispondente al fronte per l'inglese *Morning Post*:

«Le mitragliatrici Maxim esaurirono tutta l'acqua dei serbatoi, e molte dovettero venir raffreddate dalle fiasche d'acqua dei Cameron Highlanders prima di poter continuare il loro lavoro di morte. I bossoli vuoti delle cartucce, che cadevano tintinnando a terra, si ammassavano accanto ad ogni uomo. E frattanto, dall'altra parte, sulla pianura, le pallottole penetravano nella carne, spezzavano, scheggiavano le ossa; il sangue schizzava da ferite terribili; uomini coraggiosi lottavano in un inferno di metallo sibilante, esplosioni e nugoli di polvere; soffrivano, disperavano, morivano... I dervisci che caricavano crollavano a terra in confusi grovigli»³⁹⁷.

Le guerre coloniali erano motivate anche da convinzioni razziali, e quindi lo scontro con popolazioni considerate di per sé inferiori e selvagge nella mentalità del tempo poteva far pensare di avere un lasciapassare per questa estrema violenza del confronto bellico. Ma che proprio questa estrema brutalizzazione della guerra, con l'incessante sviluppo tecnologico delle armi e l'estremizzazione dello scontro con degli avversari diventati dei nemici da annientare, avrebbe potuto un giorno riversarsi anche in Italia ed in Europa, soprattutto per mezzo degli aerei, *La Scuola* ne paventava con inquietudine la possibilità e quindi, in conclusione, esprimeva la propria contrarietà all'acquisto di un aeroplano da parte delle scuole italiane:

«Non si guerreggia con l'irraggiungibile. Un eroe solo al volante di un aeroplano, può far saltare in aria una polveriera, ruinare una città, decimare una colonna di migliaia di uomini... La società è oscena? Il mondo è putrido? Quelli che più avversano il mondo com'è, quelli particolarmente dovrebbero essere entusiasti dell'aviazione, quelli maggiormente adoprarsi a creare una piccola flotta aerea distruggitrice. Si intenda con un granellino di sale. Ma dobbiamo coprirci gli occhi per non vedere? Dobbiamo turarci gli orecchi per non ascoltare? Chi può dire, ora, del resto, quale rivoluzione nei rapporti tra paese e paese, fra l'individuo e la collettività umana, potrà recare codesta macchina nuova che leva l'uomo dal suolo e lo balza nello spazio, sopra le folle, sopra le città, sopra gli antichi termini dei paesi, in alto e lontano, dove non arrivano le armi, né

³⁹⁶ Lawrence James, *The Rise & Fall of the British Empire*, London, Abacus, 1998, p. 274-287.

³⁹⁷ L'articolo di Churchill è citato in Niall Ferguson, *Impero*, Milano, Mondadori, 2007, p. 225.

le contravvenzioni dei doganieri (...) Ma devono essere proprio dei maestri di scuola a regalare, e in quest'ora, un aeroplano da guerra? Non per la guerra di Libia ma per la guerra di domani o di dopodomani, o meglio, genericamente, per la guerra? La nostra opinione – pedagogica e politica è facilmente riassumibile nella dolce parola dell'italianissimo Petrarca: Pace!»³⁹⁸.

Dopo aver espresso la propria posizione contraria, il giornale milanese avviò dunque un lungo dibattito con i propri lettori, invitando gli insegnanti italiani ad esprimere la propria opinione sulla opportunità e sulla necessità per le scuole, gli insegnanti e gli studenti di sovvenzionare l'acquisto dell'*aeroplano dei maestri*. Quello che ne emerse fu uno spaccato piuttosto interessante della scuola italiana di allora ed una dimostrazione di quali fossero le opinioni prevalenti presso gli insegnanti del tempo, con un'evidenza abbastanza chiara di quanto la gran parte della classe magistrale italiana fosse a favore della guerra di Libia, per convinzione imperialistica, necessità meridionaliste, pragmatismo geopolitico o "semplice" patriottismo. Una maggioranza di insegnanti espresse il proprio sostegno all'iniziativa, e fu per prima cosa il «genuino dovere di servire la patria» ad animare le risposte positive. Con una chiara rivendicazione della propria missione educativa, che oltre ad insegnare la lettura e la scrittura doveva puntare a costruire la morale ed il carattere nazionale delle future generazioni di italiani, gli insegnanti sostenevano che appoggiando la raccolta fondi e la motivazione dell'iniziativa anche presso i propri studenti non avrebbero fatto altro che «il dovere nostro e non faremo che continuare con l'esempio quell'apostolato che ci siamo liberamente imposto il giorno in cui siamo entrati in una scuola, ci siamo messi a contatto con le scolaresche e abbiamo ad esse parlato, con entusiasmo convinto dei martiri e degli eroi d'Italia»³⁹⁹. La posizione prevalente di questa maggioranza di insegnanti consci dei propri doveri e dei propri compiti patriottici fu ben rappresentata da questa lettera inviata a *La Scuola* dal maestro Vincenzo Zarattini:

«I maestri non possono voler essere da meno degli altri. Tutti i cittadini, veramente degni di essere così chiamati, con entusiasmo che commuove, offrono delle somme per la costituzione di una flotta aerea italiana. I maestri non possono essere da meno degli altri, non possono – essi che hanno per ufficio di educare le future generazioni all'amore sviscerato della patria – tenersi in disparte in una gara di altissimo sentimento patrio (...) L'invito a presentare l'offerta per creare i fondi necessari per quindi poter offrire un aeroplano equivale ad un invito a dichiarare: siete o no italiani? (...)»⁴⁰⁰.

La maestra reatina Diana Dianina riuscì probabilmente con ancora maggiore abilità a farsi portavoce degli insegnanti favorevoli al conflitto ed alla partecipazione della scuola con la sovvenzione all'aeroplano. Nella sua missiva l'insegnante seppe unire la retorica nazionalpatriottica

³⁹⁸ *Un aeroplano dei maestri?*, in «La Scuola», 21 aprile 1912

³⁹⁹ *Ancora dell'aeroplano*, in «La Scuola», 28 aprile 1912

⁴⁰⁰ *L'aeroplano degli scolari*, in «La Scuola», 5 maggio 1912, p. 1045

della comunità nazionale, il ruolo ancillare della donna in tempo di guerra, il senso del dovere della classe magistrale, le sorti di potenza e gli auspici di un futuro migliore per l'Italia:

«Non dovrei, io donna, interloquire sopra una questione chiamiamola pure mascolina, ma sento nell'anima di essere italiana, e che per ciò anche io voglio dire qualche cosa di ciò che sento dentro di me, in questo momento storico e glorioso della nostra diletta Patria, in questo momento che trentotto milioni di italiano guardano con orgoglio la loro madre Italia (...) Qui non si tratta né di distruzione del nostro prossimo, né di questioni pedagogiche, come si vorrebbe ora trascinare la discussione. Qui si tratta di Patria, della grandezza di essa e quello che più importa, del suo onore nazionale che è in gioco (...) Qui non si tratta che il maestro deve preparare un popolo agguerrito e forte; ma trattasi invece di far sapere che nel petto del Maestro italiano batte un cuore italiano e che è sempre pronto a dare l'opera sua a pro della Patria in qualunque ora ed in qualunque circostanza essa avesse bisogno (...) Bando adunque a qualunque polemica o chiacchiere oziose, uniamoci compatti perché i maestri abbiano il loro aeroplano e perché si trovino sempre a fianco degli altri fratelli italiani, non perché il suo aeroplano porti la distruzione e la rovina a chicchessia, ma perché ovunque approdi porti civiltà, progresso, amore fra i nati di questa terra»⁴⁰¹

Nel dialogo aperto da *La Scuola* con i propri lettori, alcuni insegnanti si ponevano invece in una posizione più concreta e pragmatica, per cui la guerra di Libia non veniva ammantata di afflatti idealistici e romantici e non costituiva né una prova di maturità per il paese né una missione civilizzatrice. Nell'ottica di crescita di un regno ancora piuttosto giovane e alla ricerca di una propria posizione come l'Italia, la missione coloniale veniva interpretata piuttosto con concreto realismo, e cioè come un passaggio doloroso e finanche indesiderato, ma obbligato nel lungo percorso che avrebbe condotto alla pace. «Il diritto di premunirsi, di fortificarsi, di mettersi anche militarmente nelle condizioni migliori a guardia della propria integrità» venivano considerati delle facoltà che nessun spirito pacifista o non violento avrebbe potuto negare, perché il progresso della civiltà non si sarebbe potuto raggiungere e custodire soltanto con gli strumenti della diplomazia e della pace. Questi insegnanti sembravano seguire l'idea che la pace e lo sviluppo di una nazione potessero essere tutelati soltanto dalla capacità di quel paese di difendersi o di conquistare una propria solidità militare, seguendo quindi il motto latino del *si vis pacem, para bellum*; veniva dichiarata quindi la realtà del conflitto, o la possibilità del conflitto, come la miglior difesa della pace. La guerra faceva quindi parte della vita delle società e delle nazioni, e questa realtà non poteva essere trascurata dalla scuola e dai suoi insegnamenti, per cui anche una azione minima ma estremamente simbolica come la sovvenzione di un aeroplano doveva esser considerata ben accetta:

⁴⁰¹ *L'aeroplano*, in «La Scuola», 12 maggio 1912, p. 1088

«Noi condividiamo pienamente l'idea generosa che vorrebbe che gli educatori d'Italia si facessero essi pure offerenti di un aeroplano all'esercito, non tanto per la guerra di Libia, quanto ancora, genericamente, per la guerra (...)Ora nel campo educativo disconoscere questi bisogni, pretendere che l'uomo si aderga ad un tratto al di sopra delle contingenze reali e attuali della vita facendogli sue idealità che se mai solo l'opera del tempo col suo vario o multiforme combinarsi di circostanze imprevedute può concretare in forme reali di vita, se da un lato può apparire generosa aspirazione, può d'altra parte mettere l'uomo stesso fuori del suo tempo, renderlo in qualche modo inadatto alla vita sociale. E questo non appare per certo un beneficio che gli si possa rendere, se l'adattamento alla vita sociale, e quale è vissuta, è lo scopo supremo a cui deve tendere l'opera educativa. Certo nella scuola può l'educatore che vigila amoroso sulla crescente personalità dei suoi alunni e va in loro preparando gli elementi del viver sociale, trovar modo di far conoscere che nella vita non tutto è buono, che certe cose sarebbe meglio non ci fossero, che la guerra, per esempio, è fra le più tristi, ma che purtroppo a volte è necessaria. Così egli non tradirà il suo compito e potrà conciliare le esigenze della propria coscienza con quelle della scuola»⁴⁰².

Il patriottismo della gran parte delle lettere ricevute, venate in qualche caso da tinte imperialistiche o dalla necessità di inquadrare la missione coloniale come una nuova crociata di cristianizzazione in territori considerati barbari perché legati alla religione ed alla cultura islamica, trovò però una fiera opposizione di una agguerrita minoranza contraria alla guerra e al finanziamento dell'aeroplano. Quest'ultimi maestri nelle loro lettere criticavano la missione coloniale nel metodo e nel merito, denunciando l'impossibilità per gli insegnanti di professare la propria contrarietà senza essere apostrofati come antipatriottici e traditori, gli alti costi economici ed umani del conflitto, il tradimento dei compiti educativi dei maestri, che dovevano instillare nelle giovani menti gli ideali di pace, fratellanza, collaborazione tra le nazioni, ripudio della guerra e non il culto delle armi e degli eserciti, dell'espansione imperiale, della violenza, dell'odio razziale. Dopo l'articolo che aveva avviato la discussione con i propri lettori, il giornale aveva ribadito in un secondo editoriale le proprie posizioni fortemente contrarie, nel quale il direttore della rivista Vittorio Gottardi⁴⁰³ arrivò a considerare l'onnipresente ed emotivo amor di patria nelle scuole una «astrazione difficile a comprendersi dei bambini», un velo ideologico quindi, perché «gli scolari danno al maestro i soldini per l'aeroplano, come glieli darebbero, se li invitassero a portagliene, per regalare una stola al nuovo curato o una sciarpa tricolore al vecchio sindaco o una pipa, non di gesso, al direttore scolastico»⁴⁰⁴.

⁴⁰² *Ivi*, p. 1087

⁴⁰³ Direttore della rivista tra il 1906 ed il 1919, insegnante trevigiano, negli anni Novanta dell'Ottocento fu posto sotto attenzione e poi processato per la propria militanza socialista. Assolto nel 1898, abbandonò l'insegnamento nelle classi per dedicarsi all'editoria scolastica, pubblicando diversi manuali presso la casa editrice Trevisini. Consigliere comunale a Treviso, nel 1900 Gottardi fu chiamato da Turati a Milano per far parte della commissione municipale per la refezione scolastica e poi diventare assessore all'educazione primaria. Per una biografia più completa del Gottardi, rimando alla voce biografica curata da Fabio Targhetta in Giorgio Chiosso, Roberto Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, vol.1, 2014.

⁴⁰⁴ *L'aeroplano degli scolari*, in «La Scuola», 5 maggio 1912, p. 1045.

Gottardi respingeva quindi anche con un certo sarcasmo la volontà degli insegnanti italiani di partecipare materialmente al conflitto con un aeroplano finanziato dalle offerte dei maestri e degli allievi, e nella sua conclusione ribadiva ancora una volta l'opposizione al conflitto:

«Facciamo scuola di solidarietà e di bontà umana e non dimentichiamo che la dura e penosa guerra che da mesi e mesi i nostri fratelli dell'esercito e dell'armata combattono non fu cercata dai turchi, né dagli arabi, ma da noi. E che non si insegna ai ragazzi una morale a metà. Il velivolo può diventare, lo ripetiamo fino alla sazietà, e particolarmente se non opera sopra le sabbie, un formidabile strumento di guerra. Ma non può e non deve distruggere la massima di tutta la civiltà: *Non fare agli altri quello che non vorresti che gli altri facessero a te, e fa invece agli altri quello che tu vorresti che a te fosse fatto*»⁴⁰⁵.

Sullo stesso piano retorico si ponevano le altre lettere contrarie, ed in particolar modo veniva criticato il concetto di una educazione patriottica basata sull'esaltazione della guerra, della violenza, dello scontro fisico, della soverchia dell'Italia su popolazioni e terre sulle quali non si avevano diritti da accampare se non per fame imperialistica e volontà di potenza. Quello che si poneva era quindi una questione di merito, il perché quindi di una guerra che veniva considerata da questi insegnanti non necessaria, ma pure morale e pedagogica, per cui educare i bambini e le bambine d'Italia ai sentimenti di odio, arroganza, sciovinismo e bellicismo si sarebbero dimostrati controproducenti e, soprattutto, moralmente ingiusti. Non era preferibile una educazione che puntasse sì ad instillare un giusto e sano amore di patria, indicando nelle bellezze artistiche e degli ingegni del passato nazionale qualcosa da ammirare e a cui ispirarsi, ma pure i sentimenti di rispetto reciproco tra individui e nazioni, di fratellanza, di volontà di collaborazione e coesistenza, necessari a garantire al paese un futuro di progresso e prosperità per tutti? Era più patriottico desiderare un'Italia violenta e bellicista, che provocava morte e distruzione, oppure una Italia «senza fame, senza pellagra, senza analfabetismo» in cui desiderare «in ogni frazione gli edifici scolastici pieni di aria, luce, con banchi che non generino le malattie della spina dorsale, con acque buone e non inquinate (...) con asili, doposcuola, refezione calda»⁴⁰⁶? Così scriveva infine il maestro Matteo Cascini in una lettera che racchiudeva tutti i temi del fronte contrario alla prosecuzione del conflitto e all'intervento diretto della scuola italiana con l'acquisizione dell'aeroplano:

«Perché dobbiamo instillare fin da ora nell'animo dei bambini questi sentimenti? Perché non parlare di pace? Di fraternità di popoli? Perché non preparare un tempo avvenire migliore? Se la scuola ha la maggior parte nell'avvenire dei popoli, perché non preparare un avvenire di pace universale? Domando ai miei colleghi: Chi di voi vorrà preparare un avvenire di guerra? (...) C'è tanto modo di fare innamorare i bambini della nostra

⁴⁰⁵ *Ivi*, pp. 1046

⁴⁰⁶ *Ultimissime dell'aeroplano*, in «La Scuola», 26 maggio 1912, pp. 1167.

patria. C'è la storia patria che dell'italiano ne fa un popolo di eroi e di martiri; c'è la letteratura che ci rammenta Dante, Petrarca ecc.; c'è la storia civile che ci mostra l'Italia che con i suoi italiani ha dato il maggior impulso al progresso della civiltà del mondo intero. Oh, questo rammentiamo ai nostri bambini, innamoriamoli della nostra Italia, cantandone le bellezze, i suoi monumenti, i suoi uomini che furono! Lasciamo che di guerra e di flotta aerea si occupino coloro che debbono occuparsene. E noi nelle nostre scuole gridiamo col Petrarca: pace, pace, pace»⁴⁰⁷.

I sentimenti della pace e del rifiuto della violenza, sia per ragioni etico-morali che per considerazioni di concreto economicismo, con il conflitto ritenuto quindi una spesa gravosa ed evitabile, furono al centro delle pagine de *La Scuola*. Una volontà di pace e di una fratellanza fra popoli e stati che si richiamava più all'internazionalismo pacifista che a sentimenti religiosi, anche se il frequente ricorso di una retorica dei maestri come *apostoli di progresso* o *testimoni della civiltà* non si allontanava troppo dal discorso religioso. In uno dei tanti articoli in cui il giornale milanese si chiedeva perché la scuola dovesse insegnare ai giovani studenti un culto della patria bellicista ed imperialista, la glorificazione dell'esercito e del conflitto, e non invece valori etici e morali quali l'impegno, lo spirito del dovere e del lavoro, la collaborazione tra classi sociali e nazioni, il culto della pace e della non violenza, *La Scuola*, un periodico solitamente laico quando non di posizioni radicali e progressiste, arrivò appunto a definire gli insegnanti come eredi del *Biondo Nazareno*, decidendo così di rafforzare il proprio messaggio con il ricorso agli stilemi del linguaggio della Chiesa, quasi come in un sermone domenicale:

«Il maestro dalla cattedra deve a somiglianza del Biondo Nazareno predicare l'amore, il perdono delle offese, deve inculcare negli animi dei fanciulli, molli come la cera e facile a ricevere le prime impressioni, il più sublime e vero precetto di amore, non uccidere; deve insegnare che ogni guerra fra uomo e uomo è fratricida, e quindi detestabile; che la guerra è destinata a morire tra popoli civili, perché avanzo di barbarie e medioevalismo. Non è certamente la guerra, ma è la pace feconda di lavoro che, arricchendo la Nazione, la renderà – senza il tuono del cannone – rispettata e temuta dai popoli delle altre terre; no, non è la guerra coi cannoni quella che ingrandisce la Nazione, perché essa annienta, distrugge e uomini e denaro, ma è la pace benefica quella che fa prosperare l'industria, fa fiorire l'agricoltura ed il commercio e rende ricchi, civili e potenti i popoli. Il maestro deve far comprendere ai propri allievi che la patria è il mondo intero (...) Predichiamo, sì, predichiamo, ma senza arringare le masse, dalla cattedra la pace universale quale apportatrice di benessere morale e materiale, inneggiamo al disarmo generale ed auguriamoci che questa pace venga presto a restituire alla madre il figlio, alla sposa lo sposo, alla terra il lavoratore e apporti gioia, gioia infinita a tanti derelitti che anelano tale momento. Noi insegnanti per primi gridiamo col Lombroso *Guerra alla guerra*; pace, pace ci vuole, per rendere grande e potente la nostra bella Italia, e ricordiamoci che allora veramente potremo

⁴⁰⁷ *Le ultime dell'aeroplano*, in «La Scuola», 19 maggio 1912, p. 1137.

dirci civili quando ogni singolo si sforzerà di aiutare il suo simile, soffrirà dei suoi dolori, gioirà delle sue gioie»⁴⁰⁸.

Questi messaggi furono centrali anche nella sezione didattica della rivista, *La Scuola. Giorno per Giorno*, nella quale il giornale offriva settimanalmente dei programmi quotidiani per le lezioni, con temi, esercizi di matematica, note artistiche e storiche, piccole proposte per letture ed esercizi di lingua. La guerra di Libia ottenne un'attenzione tutto sommato modesta nelle prime settimane del conflitto per poi perdere rilevanza e presenza nel corso dei mesi, fino alla definitiva scomparsa dalle proposte didattiche con la primavera. Questo se vogliamo poteva sembrare un'ulteriore prova della contrarietà del giornale, che diventava esplicita nella scrittura degli esercizi, perché a differenza degli altri periodici che abbiamo avuto modo di analizzare l'impostazione degli spunti di lezione era chiaramente antiretorica ed antibellicista. Nell'ora di colloquio tra maestri e studenti, per esempio, gli insegnanti erano invitati a raccontare i fatti della guerra attraverso delle cartoline illustrate, ma il giornale milanese raccomandava di evitare ogni retorica enfatica e di sottolineare quanto la guerra fosse un fatto tragico:

«Qualche cartolina illustrante alcuni episodi della guerra italo-turca. Dire quale brutta cosa sia la guerra, perché produce la morte di tanti uomini, che dovrebbero considerarsi come tanti fratelli; ma quando si ricevono delle grandi offese, da persone che dovrebbero rispettarci, e ci vengono tolti dei diritti senza ragione, e non c'è altro modo di difenderci, la guerra diventa necessaria e bisogna rassegnarci ad essa»⁴⁰⁹.

Negli esercizi dedicati all'irrobustimento della memoria, il giornale sosteneva che ogni poesia o piccolo componimento patriottico fosse ben accetta per non far sentire gli alunni esclusi dall'afflato della comunità nazionale, ma spettava ai maestri rimarcare agli studenti quanto l'amor di patria non dovesse soffocare il senso d'affetto per l'umanità tutta:

«In questi giorni di partenza di militari per la guerra una poesia patriottica è quasi un dovere, un omaggio, un pensiero gentile ai nostri soldati. Si badi però che il sentimento della patria non soffochi il sentimento umanitario. Se da una parte le vicende politiche hanno resa necessaria una guerra, dall'altra il cuore deve rammentarci che tutti gli uomini sono fratelli»⁴¹⁰.

La pace ed il rifiuto della retorica del militarismo e dell'imperialismo erano quindi parimenti centrali nelle proposte didattiche del giornale milanese, con la guerra vista come un fenomeno che si

⁴⁰⁸ *Pax*, in «La Scuola», 26 maggio 1912, p. 1178.

⁴⁰⁹ *La Scuola. Giorno per Giorno. Lezione di aspetto*, in «La Scuola», 26 novembre 1911, p. 261.

⁴¹⁰ *La Scuola. Giorno per Giorno. Esercizio di memoria*, in «La Scuola», 3 dicembre 1911, p. 310.

sperava finisse al più presto, come una dolorosa parentesi. Così recitava infine il testo proposto per il tema da far svolgere per le vacanze di Pasqua:

«La Pasqua è festa di pace, di indulgente bontà, festa di perdono. Sia essa apportatrice di pace in tutte le nostre famiglie, sia apportatrice di pace fra le nazioni tutte del mondo, sì che l'Italia possa presto, e con l'onore che si è meritato con l'eroismo dei suoi soldati, cessare una guerra micidiale. La Pasqua col rifiorire della primavera, col verdeggiare della campagna, con la gloria dei fiori, ispiri nell'animo nostro nobili sentimenti di perdono verso coloro che ci hanno offeso, di indulgenza verso quelli che involontariamente ci recarono dispiacere. La natura risorge in tutta la sua bellezza, l'animo nostro risorga in tutta la sua nobiltà»⁴¹¹.

La guerra di Libia ebbe quindi una fugace apparizione nelle pagine didattiche de *La Scuola*, e questo è un po' sorprendente. Proprio per la diffusione nazionale e la sua natura editoriale eterogenea, tesa a raccogliere i favori della maggioranza delle posizioni all'interno della classe magistrale, nella sezione didattica il giornale avrebbe potuto presentare con grande frequenza ai propri lettori una serie di esercizi, temi, poesie e dettati ideologicamente e retoricamente contrari alla missione coloniale, al nazionalismo esasperato, al culto del militarismo e della conquista, cercando così di conquistare nuovi adepti alla causa molto minoritaria dell'opposizione alla guerra di Libia. Come abbiamo visto, il giornale milanese decise però di agire diversamente nelle sue pagine prettamente didattiche, riservando poco attenzione al conflitto africano, e le opzioni alla base di questa decisione sono essenzialmente due: o *La Scuola*, quasi in segno di disprezzo o di alterigia, volle dimostrare ancora una volta la propria contrarietà negando proprio una grande attenzione didattica al fenomeno bellico in corso, oppure, scrivendo pochi testi contrari, non si volle inimicare troppi lettori, abbonati, redattori, che già nelle pagine "politiche" della rivista avrebbero potuto trovare dell'ottimo materiale per scontrarsi, dibattere e criticare la linea del giornale⁴¹².

La Scuola presentava infine ai propri lettori una ricca sezione letteraria, dove la guerra di Libia offrì un'occasione di approfonditi reportage, pagine documentarie, bozzetti letterari e geografici dedicati alle terre libiche, così come facevano le altre grandi riviste magistrali. Pur essendo contraria alla missione coloniale, nelle pagine intitolate *Rivista Minima* il giornale milanese esibiva lo stesso linguaggio orientalista e gli stessi immaginari culturali legati all'esotismo dell'Oriente e dell'Africa delle sezioni letterarie delle altre riviste magistrali, non perché questa tipologia di retorica appartenesse soltanto agli scritti dedicati agli insegnanti, bensì per il fatto che questo linguaggio, anche grazie all'influenza ed alla diffusione presso il vasto pubblico di una letteratura d'avventura

⁴¹¹ *La Scuola. Giorno per Giorno. Dettatura*, in «La Scuola», 31 marzo 1912, p. 910.

⁴¹² A partire dalla primavera, i testi didattici dedicati alla guerra coloniale scomparvero, ed anche nei compiti assegnati per l'estate 1912 non si trovano tracce significative di rimandi alla guerra di Libia.

come quella salgariana, di una pittura orientalista che ormai aveva le sue origini nel primo Ottocento e da decenni di resoconti politici, diplomatici e geografici dalle chiare retoriche colonialiste, fosse ormai diventato di uso comune, ben assestato nella cultura italiana ed europea del tempo. Quasi, quindi, a negare la propria natura contraria al conflitto, ecco che la rivista all'inizio della guerra proponeva un piccolo saggio storico della rivalità tra cristianità ed ottomani nell'età moderna e della testimonianza del loro passaggio in Italia, quando «l'aver pugnato contro le galere degli infedeli era atto pieno di merito, quasi tanto grande quanto lo è per una bella donna l'essersi mantenuta onesta»⁴¹³. Oppure il tentativo di descrivere la natura, il carattere e la cultura degli arabi attraverso una analisi della loro poesia e dei loro principali personaggi storici, in un ritratto che inevitabilmente faceva ricorso a tutti gli stereotipi, positivi e negativi, sedimentatisi nei secoli di confronto tra cristianesimo ed islamismo ed in particolare dalla presenza coloniale ed imperialista europea nelle terre africane ed orientali a partire dal Settecento:

«La fierezza selvaggia, il disprezzo della morte, la concezione dell'amore, di cui fascino maggiore è la forza esercitata dalla bellezza del corpo, la passione per le armi, la mancanza istintiva di fede: questi [sono gli] elementi dell'anima araba (...) La poesia, la leggenda ed anche la storia, esaltando troppo quella fierezza, quel disprezzo della morte, hanno segnalato nel fanatismo religioso la grande forza morale degli arabi. Il segreto di tante vittorie è apparso in quel simbolo che è la bandiera verde del Profeta, che nei campi di battaglia è sprone ai combattenti, è promessa sicura di gioie ultraterrene per i caduti nel nome di Allah (...) La concezione del valore della vita per costoro è ben diversa da quella che è per noi. In quella psiche vi è la spinta medesima, che muove le belve alla lotta di esistenza. Che manca forse ardire alle belve? È vero che questo ardire è misto a quella bassa astuzia che consiglia alla belva ad aspettare nell'agguato il nemico; ma che forse non fa altrettanto l'arabo selvaggio nella Tripolitania? (...) La lunga distanza di tempo che corre tra i conquistatori dei primi secoli di Maometto e gli arabi dei nostri giorni non infirma l'ipotesi, né distrugge la spiegazione: il riavvicinamento fra i due fatti ha ragione di essere: l'anima araba è sempre la stessa: il beduino dei nostri giorni non è punto diverso dall'arabo dei dintorni di Medina che tredici secoli or sono seguiva Maometto»⁴¹⁴.

Furono soprattutto i bozzetti geografici, i reportage di viaggiatori, le descrizioni etno-antropologiche di scene di vita quotidiana libica ad occupare le pagine della sezione letteraria, ed anche in questi articoli abbondarono gli elementi ormai abituali delle medine, dei vicoli di Tripoli, dei minareti al tramonto, dei mercati multicolore, delle donne velate, delle cupole delle moschee illuminate dal chiarore della luna, in buona sostanza tutti gli stilemi dei romanzi e della narrativa dal sapore orientalistico ed esotico allora in gran voga in Italia ed in Europa. Le terre libiche, africane ed

⁴¹³ *I Turchi a Roma*, in «La Scuola. Rivista Minima», 5 novembre 1911, p. 129.

⁴¹⁴ *Gli arabi della poesia e gli arabi della storia*, in «La Scuola. Rivista Minima», 17 dicembre 1911, p. 370-71.

orientali diventavano così terre da sogno, luoghi proibiti, paradisi edenici ed esotici in cui si sperava di condurre letterariamente il lettore e dei quali, implicitamente, se ne segnava la possibilità, il desiderio, la volontà di una conquista coloniale, sia per raggiungere quelle terre immaginifiche, sia per soddisfare nostalgie imperiali che per civilizzare quelle popolazioni, considerate barbare, selvagge e quasi indegne di abitare e vivere in quei posti così magnifici:

«Una delle abitudini più care che avevo preso nella mia permanenza a Tripoli era di andar sovente per una stradiciola che conduceva alla Mescia, onde ammirare le molteplici bellezze della natura, e di esse immedesimarmi e con esse vivere in una serena comunione che rinnovellava le forze del mio organismo e sollevava la mente in più pure regioni. La strada che percorrevo si internava fra giardini, che sul finire di febbraio parevano colossali mazzi di fiori. I profumi degli aranci, l'acre e pur gradito odore dei melagrani, gli olezzi delle rose, i sentori salini del mare, che giungevano a me portati dal vento, si confondevano in un solo acuto profumo (...) Il sole era già sceso sull'orizzonte; dal mare, in cui si era tuffato, i suoi ultimi raggi proiettavano ancora una dolce luce sulle cose, e nelle moschee di Tripoli la voce pia del Muezzin, con un tono triste e patetico, quale di esule che aneli alla patria, ripeteva l'eterno ritornello: *La-ila-ha! Il Allah!* A poco a poco il minareto di Sidi Dragut ammorbidiva i suoi contorni sotto la luce morente, simile al collo di un cigno, pronto a incedere verso il mare, e, ai piedi delle mura, rientrava nell'ombra la piccola tomba del santo, che fu sognata da una donna e che prese dal sogno il suo nome... Sidi Khalifa... Un sogno!»⁴¹⁵.

Fu però il paradiso improvviso delle oasi nel deserto ad ispirare le pagine più letterarie di *Rivista Minima*, scritte con un linguaggio assimilabile all'impressionismo pittorico e con dei particolari che il comune lettore italiano si sarebbe certamente aspettato da reportage di questo tipo, con la descrizione quindi delle pozze d'acqua tra le dune, i cammelli, le palme dall'alto fusto, l'ombra riparatrice, i datteri⁴¹⁶. Questi articoli e pezzi letterari offrivano una ghiotta possibilità di affiancare alla consolidata descrizione edenica di queste esplosioni di natura lussureggiante nell'aridità del deserto una serie di indagini dal sapore etno-antropologico che volevano illustrare al lettore italiano il modo di vivere, la cultura, la quotidianità delle popolazioni arabe e delle tribù del deserto. Se nelle altre riviste nazionali queste scene di vita libiche avevano come sostrato una chiara gerarchia valoriale e culturale che poneva gli europei e gli italiani dalla parte della civiltà e gli arabi, i libici e gli ottomani dal lato della barbarie, dell'ignoranza oppure, quando non si voleva essere per forza sprezzanti, di una condizione di arretratezza atavica, nelle pagine de *La Scuola* questi giudizi furono quasi sempre evitati, più facilmente per volontà di presentare al lettore delle pagine documentarie le più accurate possibili che per reale ammirazione delle popolazioni arabe o volontà di denigrare la volontà coloniale

⁴¹⁵ *Tarabulus El Gharb-Tripoli*, in «La Scuola. Rivista Minima», 17 dicembre 1911, p. 371-72.

⁴¹⁶ *Il frutto della conquista*, in «La Scuola. Rivista Minima», 3 marzo 1912, p. 733-734.

dell'Italia, ormai prossima a controllare queste popolazioni nelle nuove province africane; pur non denigrando quindi gli usi ed i costumi di questi popoli, si era però ancora lontani dall'ammirazione e partecipata comprensione di Thomas Edward Lawrence e del suo *The Seven Pillar of Wisdom* di un decennio più tardi. Di particolare interesse per la rivista furono le scene di vita beduina, «gli abitanti del deserto» raccontati con toni quasi da studio antropologico e con la descrizione del loro aspetto e vestiario, delle loro tende, dei loro usi e costumi:

«Questi nomadi sono bellissimi per le perfette proporzioni del corpo, per i tratti nobili e fini, per la capigliatura abbondante, per le estremità delicate; anche il colorito è bello, ma l'epidermide del viso è presto invasa dalle rughe. Abitano sotto tende, la cui stoffa è intessuta dalle donne con la lana nera delle capre e delle pecore, per la qual cosa le tende stesse vengono dette case di peli (...) Il vestito degli uomini si compone di un cappotto di lana, color azzurro scuro, aperto sul davanti e senza maniche, e in una camicia di cotone che ha maniche lunghissime e larghissime (...) Le donne ricopronsi in generale con un ampio velo di color indaco oscuro, tengono un panno sul capo e si celano il volto sino all'altezza degli occhi con un velo ornato di monete, si pettinano dividendo i capelli in sottili, corte, numerosissime trecce, si adornano anche di orecchini (...) L'uccisione di un individuo in tempo di pace impone la vendetta, o il perdono contro pagamento sino alla quinta generazione; vendetta che si effettua sull'assassino o su qualcuno de' suoi parenti stretti. Il pagamento del prezzo del sangue è stabilito in quarantuno cammelli, e può pagarsi a rate. In una stessa tribù, le due famiglie nemiche fanno sposare due dei loro giovani (...)»⁴¹⁷.

Con la conclusione del conflitto, le riviste magistrali tornarono ad occuparsi delle più tradizionali tematiche didattiche e pedagogiche, ma per paradosso la guerra di Libia mantenne invece una sua rilevanza per *La Scuola*, che per tutto il conflitto aveva mostrato la propria contrarietà e la propria ostilità. Gli accordi di pace offrirono infatti alle pagine della sezione didattica l'occasione di proporre ai maestri e quindi agli studenti in classe un'ultima opportunità per riflettere sul senso morale e politico della guerra coloniale, che aveva certamente dimostrato le capacità militari ed organizzative del regio esercito, ma allo stesso tempo aveva definitivamente fatto prendere coscienza agli italiani, distanti ormai qualche generazione dalle lotte risorgimentali e dalle ultime battaglie combattute, quanta distruzione, violenza e morte portasse una guerra e quanto fosse preferibile vivere in un mondo fondato sui valori della pace, della tolleranza e della collaborazione tra popoli e nazioni, una pia speranza che da lì a poco si sarebbe scontrata con lo scoppio della Prima Guerra Mondiale:

⁴¹⁷ *Fra i nomadi del deserto*, in «La Scuola. Rivista Minima», 10 marzo 1912, p. 772-774.

«Dell'impresa di Tripoli si potrà avere qualsiasi concetto: ma resta il fatto innegabile che noi maestri dobbiamo preparare le nuove generazioni educandole a sentimenti più gentili ed umani; e di qualunque guerra noi parliamo coi nostri alunni, sia pur essa combattuta contro i Turchi e gli Arabi, dobbiamo sempre detestarla e cercare d'infondere nell'animo dell'adolescente l'odio ed il disprezzo per la violenza qualunque sia il movente, qualunque forma rivesta. Rievochiamo dunque, ma con tatto, con misura, più per far comprendere e detestare gli orrori della guerra che per altro. Nulla di più raccapricciante che il vedere degli uomini, dei fratelli, spingersi sul campo di battaglia, armati, gli uni contro gli altri, e perduto ogni sentimento di pietà e di commiserazione, fattisi ebbri di sangue, di uccisione, di vendetta, colpirsi, ferirsi, insanguinarsi, ammazzarsi a vicenda! Un campo di battaglia! Quanto di più crudele, di più straziante si possa immaginare (...) Benvenuta, dunque, la pace che avrà ridato la tranquillità al cuore di tante madri trepidanti per la sorte dei giovani figli: benvenuta la pace che risparmierà tante preziose vite, tante lagrime e tanti dolori, che restituirà alla quiete dei focolari domestici tanti giovani che, forti dei loro vent'anni, potranno essere ben altrimenti utili alla grandezza della patria. Ed auguriamoci non lontano il giorno in cui, sparite le artificiali divisioni fra nazione e nazione, cessate le gelosie e le rivalità tra stato e stato, tutti gli uomini, come cittadini di una patria sola, vivranno in pace da buoni fratelli. A voi fanciulli, affrettate l'alba di questo giorno»⁴¹⁸.

Fu però soprattutto l'opportunità del conflitto ad occupare ancora con vigore polemico gli ultimi articoli de *La Scuola* dedicati all'impresa libica successivi agli accordi di pace di Losanna. La fine delle ostilità con l'Impero ottomano non comportò infatti il controllo definitivo e pacificato delle nuove province africane da parte dell'Italia, perché dall'autunno 1912 partì una tenace resistenza libica nelle regioni interne del deserto e del Fezzan che sarebbe proseguita ben oltre nel tempo e che sarebbe stata sedata nel sangue solo con Graziani a regime fascista ben avviato⁴¹⁹. Proprio per questo stato di febbrile guerriglia che rendeva precario il nuovo controllo italiano e che giocoforza comportava un impegno militare continuo, in termini di costi umani ed economici, il direttore Vittorio Gottardi pubblicò un ironico e sferzante editoriale in cui la conquista africana appena raggiunta venne fortemente criticata, sia per la condizione di instabilità causata dalle azioni guerresche delle tribù libiche contrarie ad arrendersi alla nuova realtà coloniale, sia perché nelle nuove province della Tripolitania e della Cirenaica il direttore Gottardi vide un ulteriore problema, quello di essersi intrappolati in un vicolo cieco. Nelle parole dell'editoriale, l'assoluta mancanza di infrastrutture, lo stato arretrato dell'agricoltura locale e la apparente mancanza di immediate altre risorse appetibili per il commercio e l'industria nazionali facevano sembrare infatti la conquista coloniale essenzialmente inutile, poco fruttifera ed anzi, capace di creare una continua voragine nel bilancio italiano. La neonata colonia libica, oltre alle problematiche economico-infrastrutturali e militari per la resistenza armata,

⁴¹⁸ *La Scuola. Giorno per Giorno. Conversazione*, in «La Scuola», 23 novembre 1912, p. 215-216.

⁴¹⁹ Angelo Del Boca, *Gli Italiani in Libia*, cit., p. 205-461; Idem, *Gli Italiani in Libia. Dal Fascismo a Gheddafi*, Milano, Mondadori, 2010, p. 5-222.

poneva agli occhi di Gottardi un'ulteriore questione, e cioè che l'Italia sull'onda emotiva della vittoria contro gli ottomani potesse avviare una nuova fase imperialista della sua storia, estremamente dispendiosa dal punto di vista militare, economico, umano e soprattutto immorale agli occhi del direttore, perché contraria agli ideali di pacifismo e progresso ai quali si sarebbe dovuto rivolgere il paese:

«L'impresa che, almeno dai plenipotenziari per la pace, fu conclusa a Losanna, ha dato – sarebbe sciocco non riconoscerlo – un orientamento nuovo, un incoraggiamento nuovo all'appetito ed alla fede imperialista. Quindi prepariamoci a nuove spese: per il naviglio che deve essere all'altezza dell'accresciuta importanza della nazione conquistatrice e per l'esercito che deve essere sempre meglio agguerrito, formidabile e temuto (...) Il problema ora è questo: deve l'Italia tramutarsi in un paese militarista? O deve, invece, essere un paese di gente raccolta e studiosa e bramosa di opere pacifiche? (...) Per nostro conto – vagheggiatori decisi di una civiltà senz'armi e senza delitti, così decisi da non concepire anzi la civiltà armata e omicidiaria – avvertiamo il pericolo che è in germe nell'irresponsabile e fatua vanità della gente che si esalta per le conquiste»⁴²⁰.

Le questioni dell'imperialismo, del nazionalismo esasperato e della corsa alle armi furono infine i nodi problematici attorno ai quali si rivolsero le attenzioni del giornale milanese nei mesi successivi alla conclusione del conflitto coloniale, ma i fatti di Libia offrivano al periodico lo spunto per elevare le proprie riflessioni e discussioni verso un altro e più alto livello di considerazioni geopolitiche. La contrarietà de *La Scuola* iniziò a caratterizzarsi per una più generale inquietudine sulla condizione dell'Europa, dove tutte le potenze stavano vivendo lo stesso clima di militarismo, imperialismo e sciovinismo rampante, in attesa soltanto di un'occasione per scatenare tutta la propria forza distruttiva. I destini delle province libiche e dell'Italia sembravano quasi passare in secondo piano rispetto ai più concreti timori di un imminente conflitto nel Vecchio continente. Quale doveva essere quindi il ruolo degli insegnanti, se non provare fino alla fine ad instillare nelle giovani menti degli studenti i sentimenti di pace, fratellanza e solidarietà, l'unico rimedio per allontanare il richiamo della foresta dello scontro militare, delle parate degli eserciti, degli scontri al fronte, del sacrificio? Così scriveva infine Gottardi in un editoriale, presago delle tragedie che qualche mese dopo avrebbero coinvolto l'intero continente:

«Una spaventevole inquietudine è in tutti i paesi della Vecchia Europa. Ognuno si professa amico fervente della pace, ma tutti sentono che è forse vicina l'ora della grande guerra. Che fare? I popoli non devono restare passivi di fronte alla minaccia di una conflagrazione delittuosa. E meno devono restare passivi i maestri che

⁴²⁰ Vittorio Gottardi, *Il glorioso acquisto*, in «La Scuola», 11 gennaio 1913.

sono gli apostoli ed i preparatori della civiltà di domani. I maestri dicano in scuola, ma anche dicano nel paese, gli orrori nefandi e le brutali ingiustizie delle guerre. I popoli hanno bisogno di vivere pacificamente, di essere istruiti ed elevati, non di essere scatenati gli uni contro gli altri come belve inferocite (...) I maestri di scuola, gli educatori devono dir questo: *Ogni uomo sia fratello dell'uomo. L'omicidio è un delitto sempre: o che si compia da uno o da molti, per impulso d'ira o per comando.* Mentre tutta l'Europa ufficiale delira di armamenti e si affanna in propositi di battaglie micidiali, i maestri di tutti i paesi devono presentare il fabbisogno della civiltà vera: istruzione e pane. E noi, impenitenti idealisti, speriamo che i maestri particolarmente italiani intendano e vogliano presentare all'opinione pubblica, traviata o sbigottita, questo fabbisogno»⁴²¹.

Nel clima euforicamente patriottico che coinvolse le scuole nelle celebrazioni del Cinquantenario e poi nel sostegno all'impresa libica non mancarono quindi alcune voci contrarie, e pur nella loro assoluta minoranza seppero far rumore e creare dibattito nel mondo magistrale italiano. Questi periodici si fecero portavoce di una posizione controcorrente e scomoda in un ambiente che, come abbiamo visto, fu per la massima parte favorevole alla guerra, che nella sua variegata e composita composizione seppe esternare motivazioni patriottiche, conformistiche, economiche, civilizzatrici e religiose, al pari dell'opinione pubblica nazionale, quasi a voler dimostrare quanto il mondo dei maestri e delle maestre fosse ben inserito nel contesto della società italiana. Quei pochi che si opposero sostennero però le proprie tesi con pari forza argomentativa e dialettica. La scarsità delle fonti arrivate ai nostri giorni non permette, almeno presso i periodici magistrali sia di diffusione nazionale che locale conservati presso la Biblioteca Centrale di Firenze, di fare un quadro il più completo possibile di come il magistero socialista reagì allo scoppio della guerra di Libia. Il totale disinteresse di un periodico quale *La Coltura Popolare* e la contrarietà al discorso imperialista e nazionalista de *La Scuola Popolare*, due voci degli insegnanti socialisti di Milano ma con una rilevanza assolutamente nazionale per l'importanza del centro meneghino nel socialismo italiano, ci mostrano solo alcune delle strade che il frastagliato mondo magistrale socialista avrebbe potuto intraprendere in quelle settimane e mesi cruciali. Gli articoli de *La Scuola Popolare* contro l'imperialismo, il discorso militarista e le celebrazioni enfatiche del Cinquantenario possono far ipotizzare con qualche certezza che il giornale si sarebbe opposto con forza e vigore ideologico al conflitto coloniale, mentre il silenzio de *La Coltura Popolare* sembra riflettere due possibili opzioni, ovvero un disinteresse calcolato e studiato per il conflitto, ritenuto non meritevole di attenzione, oppure un più concreto timore di spaccare ulteriormente al suo interno il mondo, magistrale e non, del socialismo italiano, squassato dalla crisi tra riformisti e massimalisti e dalle tensioni portate dallo scoppio della guerra africana. Soltanto le pagine del siciliano *Il Domani* pongono quindi al lettore ed

⁴²¹ Vittorio Gottardi, *I miliardi per la guerra*, in «La Scuola», 8 marzo 1913, p. 711.

allo studioso di oggi la possibilità di vedere concretamente una opposizione ideologica al conflitto libico di maestri, insegnanti, educatrici e lettori di fede socialista, in nome di un internazionalismo e di un ripudio della guerra, della violenza e dell'uso delle armi alle basi del pensiero socialista, un pensiero ed un'attuazione pratica che però il deflagrare della Prima guerra mondiale avrebbe mandato in crisi, tranne proprio nel caso della grande maggioranza delle fila del PSI, quando il partito decise di mantenere una condotta neutrale nei difficilissimi mesi della Grande Guerra, almeno fino a Caporetto. Quello della reazione dei maestri socialisti alla missione coloniale in Libia rimane quindi un frustrante problema irrisolto, perché tra le possibili voci di opposizione al conflitto senza dubbio questa sarebbe stata la più interessante da studiare, analizzare e cercare di comprendere, ma le fonti oggi a nostra disposizione non ci permettono di fare quest'ultimo passo. Per poter cercare di approfondire concretamente e con efficacia quale impatto ebbe effettivamente la guerra di Libia tra gli insegnanti e le maestre socialiste, con ogni probabilità la strada migliore sarebbe quella di sondare i difficili e abbastanza inesplorati canali dell'istruzione popolare, quella massa cioè di fogli volanti, pamphlet, libelli e libri di testo arrivati sino a noi nelle biblioteche e negli archivi attraverso i quali i socialisti cercarono di avviare una scolarizzazione ed una educazione parallela delle classi popolari, oppure l'operato a livello locale dei maestri nelle Camere del lavoro; solo con la visione di questa congerie di fonti così diverse e particolari lo studioso potrà tracciare un bilancio molto più completo da quello offerto da queste pagine.

Se l'opposizione alla guerra di Libia da basi politico-ideologiche e di affiliazione partitica ebbe poca efficacia e piccola presenza nella classe magistrale italiana, il veicolo culturale ed ideale più solido a cui ricorsero gli insegnanti per manifestare la propria minoritaria contrarietà fu quello del pacifismo. Nelle pagine de *La Scuola*, che senza grandi dubbi può essere individuata come la principale voce di opposizione nell'editoria educativa e scolastica, la missione coloniale venne dipinta non solo come poco utile e assai tardiva rispetto all'imperialismo delle altre potenze europee, ma pure assai dispendiosa dal punto di vista economico ed umano. Ma fu soprattutto per valori morali, etici e culturali che la guerra di Libia trovò una forte contrarietà da parte del periodico milanese, perché il ricorso al conflitto militare, l'esaltazione imperialista e bellicista del discorso pubblico, la celebrazione delle gesta militari e la progressiva assuefazione ai resoconti di violenza, morte e distruzione provenienti dai campi di battaglia andavano contro i valori fondanti del pacifismo, quali la collaborazione tra popoli e nazioni, il ricorso alla diplomazia, la solidarietà e la fratellanza internazionale. E cosa ancora più grave era per *La Scuola* era che questi messaggi fossero veicolati con costanza quasi quotidiana dagli insegnanti nelle aule delle scuole italiane, ponendo le basi dell'educazione e dell'apprendimento delle giovani generazioni su concetti, valori e codici culturali contrari alla pedagogia ed ai precetti di una crescita morale, etica ed intellettuale degli studenti, anche

dei più giovani, ritenuta sana e giusta. Il giornale si fece così portatore di una sorta di contro-narrazione della guerra, dove gli episodi delle vittorie militari o dei propositi civilizzatori ed imperialistici esaltati, glorificati e propagati dalle altre riviste magistrali venivano smontati pezzo per pezzo, mostrando quanto dietro queste coperture ideologiche si celassero ben più materiali brame di conquista e velleità geopolitiche, nonché un tragico ricorso alla violenza ed alla distruzione. Proprio la convinzione dell'inutilità del conflitto si trasformava per il periodico milanese in un vero manifesto di patriottismo, contrario a quello nominalmente così diffuso nell'opinione pubblica. Per *La Scuola*, infatti, il vero patriottismo non era quello roboante del militarismo, dello sciovinismo e della fame conquistatrice, ma consisteva nel preoccuparsi per i cronici problemi dell'Italia, nell'impegno riformistico per un futuro di progresso e pace, nella formazione di giovani generazioni coscienti dell'amor di patria ma rivolti a ideali di collaborazione, solidarietà, ugualitarismo e pace fra classi, popoli e nazioni diverse. Il timore che l'Italia diventasse una potenza imperialistica era palpabile nelle pagine del giornale, e la corsa al sole africano veniva dipinta non come l'esame di maturità di un paese o la prova finale per l'ingresso nel novero delle grandi potenze, così come avevano sostenuto le altre riviste magistrali, ma più come un rischio per l'Italia di intraprendere un gioco molto più grande delle proprie possibilità e forze, in una spirale di sete di conquista, spese per l'armamento di flotte ed eserciti sempre più grandi e complessi, sciovinismo trionfante, sprezzo della morte, del pericolo e della disfida militare, rivalità con le potenze che avrebbe condotto il paese ed il continente nell'abisso della guerra totale. Per il periodico milanese gli insegnanti si trovavano quindi alle prese con un compito ben più difficile del previsto, ovvero educare alla pace e non alla guerra, un lavoro reso ancor più complesso dal clima di euforia patriottica e di favore all'impresa coloniale che avevano pervaso la gran parte della classe magistrale stessa e dell'opinione pubblica italiana tout court, che nella guerra di Libia vedeva molteplici occasioni di riscatto: dal fardello civilizzatore che rivitalizzava l'epopea romana alla missione cristiana nei confronti di popolazioni per secoli soggiogate dall'islamismo ottomano, dalla risoluzione dei problemi del Mezzogiorno e dell'emigrazione all'esame di maturità di un paese che aveva festeggiato il Cinquantenario, dalla rivincita di Adua alle dinamiche geopolitiche per un'Italia finalmente giunta al tavolo delle grandi potenze imperialistiche. In un mondo magistrale che per reale convinzione, conformismo nei confronti dell'opinione pubblica o volontà di far parte del proprio tempo sostenne con viva forza la retorica patriottica del conflitto coloniale in Libia, *La Scuola* si fece quindi unica portatrice a livello nazionale dei valori del pacifismo, quasi ad interpretare un collodiano *Grillo Parlante* del mondo scolastico e educativo italiano. Che questa campagna morale ed etica per un'educazione di pace nelle scuole provenisse da una rivista di ispirazione laica e radicale, e non da una voce cattolica, non deve sorprendere, e probabilmente non sorprese troppo neanche allora. Anzi, l'azione solitaria de *La Scuola*, totalmente

opposta a quella di *Scuola Italiana Moderna*, fornì un'ulteriore e discreta dimostrazione di quanto i cattolici (o la gran parte di essi) con la guerra di Libia avessero ormai deciso di partecipare concretamente alla vita pubblica e politica del paese, per cui i tradizionali messaggi di pace, fratellanza ed amore della religione cristiana erano stati posposti alla ragion di stato ed alla volontà di incidere nell'opinione pubblica nazionale.

Ci fu infine un ultimo strumento di opposizione alla guerra di Libia, ovvero la critica dei costi economici del conflitto, che però si rivelò da subito retoricamente meno efficace e soprattutto una controproducente arma a doppio taglio. Se da un lato, infatti, le critiche de *La Scuola* e soprattutto dei due organi della scuola media, *La Corrente* e *L'Istruzione Media*, venivano giustificate dalla rabbia per le croniche mancanze di investimenti nella scuola pubblica, nella formazione e nella retribuzione degli insegnanti, e dai deficit di bilancio riservati all'istruzione, il porre la contrarietà alla guerra di Libia proprio attorno a questa motivazione economica prestò il fianco all'opinione pubblica, alle altre riviste magistrali ed agli organi di informazione nazionale non solo di accusare gli insegnanti di scarso patriottismo, quando non di tradimento, ma pure di essere interessati soltanto ai propri affari corporativistici, come se la scuola costituisse un mondo a sé dai sentimenti, dalla cultura e dalle opinioni della società italiana del tempo. Il caso mediatico che travolse i due organi della scuola media dimostra due cose. La prima considerazione da fare è che nella scuola italiana effettivamente esistessero gruppi di insegnanti contrari alla guerra, minoritari o in un silenzio di convenienza quasi nicodemita, e questo in particolare fu evidente tra le fila degli insegnanti medi, dove probabilmente una maggiore consapevolezza di pensiero sulla opportunità o meno della missione coloniale affiancava uno stato di latente tensione ed inquietudine per i problemi strutturali di quel settore educativo, non ancora del tutto regolarizzato, ancora embrionale, non ben strutturato e riconosciuto dagli organi centrali dello stato. Se la scuola media si trovava ancora in questa situazione, la scuola elementare del 1911 però non viveva certo una condizione rosea, con grandissime disparità territoriali nel paese, carenze infrastrutturali, una classe magistrale poco considerata, poche risorse a disposizione ed una solida struttura centralizzata ancora molto lontana, che la legge Daneo-Credaro di quell'anno avrebbe iniziato ad incardinare su un percorso che avrebbe dovuto attendere ancora decenni. La contrarietà per gli esosi costi della guerra poteva quindi trovare un terreno indubbiamente fertile, ma nonostante tutti i problemi cronici dell'istruzione in Italia non raccolse i favori della maggioranza degli insegnanti. E proprio questa riflessione ci porta all'ultima considerazione da fare, ovvero la difficoltà per i settori degli insegnanti contrari alla guerra di manifestare con libertà la propria opinione contraria. Il caso delle polemiche che travolsero la Federazione degli insegnanti medi o la grande maggioranza di lettere critiche raccolte da *La Scuola* sul caso dell'*aeroplano* dei maestri dimostrarono che, anche volendo, fosse molto difficile per gli insegnanti mostrare la propria

contrarietà alla missione coloniale, pena l'accusa di tradimento o scarso senso patriottico, la valanga di sdegno degli altri insegnanti e dell'opinione pubblica sapientemente veicolata dai mezzi di informazione per la gran parte a favore dell'impresa libica, l'isolamento all'interno del mondo magistrale. In buona sostanza, opporsi alla guerra coloniale si dimostrava un'impresa improba, per cui soltanto una minoranza di maestri e maestre fecero sentire la propria voce contraria, ed è per questo che al fianco della maggioranza di insegnanti sinceramente convinti della bontà e dell'opportunità della guerra di Libia dobbiamo forse immaginare un'altra grande massa di insegnanti che accettarono l'impresa coloniale per conformismo, cautela o timore di problemi e ripercussioni. Questo atteggiamento dimostrava la carica travolgente nell'opinione pubblica del sostegno all'impresa libica, perché quei pochi che nel mondo della scuola si opposero esplicitamente rimasero un'assoluta minoranza o ne uscirono piuttosto malconci.

1.7 Un primo bilancio

Proviamo a trarre qualche conclusione sugli effetti e le conseguenze che la guerra di Libia ebbe nella quotidianità della scuola e quindi nella vita degli insegnanti e dei giovani studenti nell'Italia del biennio 1911-12. In questa prima parte di questo studio abbiamo dedicato la nostra attenzione al primo dei due grandi protagonisti di questa fondamentale realtà della società italiana del tempo, ovvero la classe magistrale. Per potere avere un'idea di come la guerra di Libia entrò nei discorsi, nelle lezioni e negli insegnamenti delle scuole d'Italia è fondamentale quindi cercare di scoprire cosa leggessero, pensassero e discutessero gli insegnanti riguardo la missione coloniale, e sulle base di queste letture poter immaginare quali pratiche pedagogiche, didattiche, lessicali, letterarie e retoriche avrebbero attuato con i propri allievi. Per compiere uno studio di questo tipo di complessità la fonte privilegiata è stata quella dei giornali magistrali, pedagogici e didattici, che, come abbiamo raccontato all'inizio di queste pagine, costituivano nel 1911-12 una realtà molto consolidata, ricca ed effervescente, avviata su un percorso di moderno mercato editoriale e dalla diffusione ormai nazionale, abbandonata la fase pionieristica e locale ottocentesca.

Conservate per la grande maggioranza alla Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze, queste riviste e periodici dimostrano in prima battuta una cosa, ovvero che la guerra coloniale rappresentò una fase di passaggio niente affatto banale nella storia educativa e pedagogica della scuola italiana, anzi, costituì per certi versi un momento chiave di autoaffermazione della scuola come istituzione necessaria alla società italiana ed alla formazione delle giovani generazioni, mettendo bene in luce un processo di nazionalizzazione delle masse, in questo caso infantili, giovanili ed anche magistrali, giunto ad una prima chiara affermazione di maturità, che giungerà poi alla definitiva consacrazione con la Grande Guerra e poi soprattutto con il regime fascista. Quasi tutte le riviste ed i periodici presi in esame trattarono nelle loro pagine i temi della guerra, troppo importanti e troppo presenti nel clima, nelle discussioni, nei pensieri e nei sentimenti dell'opinione pubblica e della società italiana del tempo per essere ignorati da un'istituzione come la scuola che voleva riconoscersi ed essere riconosciuta come uno dei capisaldi istituzionali della comunità nazionale italiana. Non si occupò invece nemmeno per una volta della missione coloniale una parte non irrilevante di bollettini associativi e riviste specialistiche rimaste ancorate ad un modello ottocentesco di editoria pedagogica e scolastica ormai al tramonto, più legate all'interesse delle piccole e singole corporazioni cittadine e delle realtà locali che ai grandi eventi o alle dinamiche nazionali dell'educazione e della scuola. Questo fu in quella fase il grande discrimine tra i giornali scolastici, a dimostrazione di quanto anche nell'editoria magistrale, come nella scuola, ci si trovasse in una cruciale fase di passaggio della propria storia. Chi si occupava solo e soltanto delle dinamiche interne o eminentemente locali era destinato a scomparire

e a lasciare il posto ad altre testate, nuove o rinnovate, magari anche queste dalla natura prevalentemente comunale o provinciale, ma pure con un interesse paritario a cosa succedesse nelle aule parlamentari e ministeriali a Roma ed agli eventi dell'Italia e del mondo, costituendo così una fonte di informazione necessaria ed il più completa possibile per gli insegnanti ormai diventati un gruppo organizzato di pressione e di opinione a livello nazionale. Oppure, senza volerci vedere un piano editoriale preciso che privilegiasse l'ambito locale o della singola categoria particolare di insegnanti, queste erano testate che avevano rinunciato a trattare dei grandi eventi o delle dinamiche governative e scolastiche perché questo lavoro era ormai svolto con grande professionalità ed efficacia dai grandi giornali a diffusione nazionale come *I Diritti della Scuola*, *Scuola Italiana Moderna* o il *Corriere delle Maestre*, riservandosi quindi un ruolo ancillare che non costituisse un doppiopione, ma che avrebbe però condotto nel tempo alla loro scomparsa perché di scarso interesse per un pubblico magistrale ormai esigente, una fine che se non fosse arrivata con la Prima guerra mondiale, sarebbe stata sancita dall'opera centralizzatrice e pervasiva del regime fascista⁴²².

In queste pagine abbiamo considerato la specificità dei temi, degli argomenti, dello stile, degli immaginari culturali e delle concrete conseguenze politiche, didattiche e pedagogiche delle singole riviste, per cui non ci torneremo sopra in questo primo bilancio, ma possiamo ancora trattare due considerazioni generali finali. La guerra di Libia capitò in una fase di passaggio estremamente delicata della storia della scuola in Italia, un momento in cui, grazie soprattutto alla approvazione della legge Daneo-Credaro proprio nel giugno 1911, l'istituzione scolastica era in procinto di abbandonare, con una progressività dei tempi che avrebbe avuto la decisiva accelerata negli anni Venti e Trenta, la natura fortemente disomogenea, frammentaria e precaria per qualità dell'insegnamento e del corpo insegnante, infrastrutture e concreta presenza nel territorio dell'Ottocento, quando a zone di scolarizzazione moderna ed europea si associavano ancora ampie sacche di analfabetismo endemico e povertà educativa quasi da epoca moderna, per uno sviluppo finalmente a livello nazionale, saldamente centralizzato, coordinato, controllato e finanziato dallo stato centrale.

Fu proprio in questa delicatissima fase di transizione che la scuola sentì una volta di più il necessario bisogno di autoaffermarsi come istituzione necessaria alla vita della società e della comunità nazionale, per far sentire la propria voce, le proprie istanze ed i propri bisogni, ma anche per mettere orgogliosamente in luce i propri risultati, i propri successi, il proprio compito formativo

⁴²² Questi sono i giornali, i bollettini ed i periodici magistrali presi in esame a Firenze che nelle loro pagine decisero di non trattare la guerra di Libia per la loro natura troppo localistica o troppo specialistica e monotematica: il *Corriere delle Scuole* di Piazza Armerina in Sicilia, la cremonese *La Federazione Magistrale*, la romana *La Ginnastica*, *La Luce* di Como, *La voce dei maestri* di Parma, la fiorentina *L'Opinione Geografica*, la palermitana *Nuovi Doveri*, la catanese *Rassegna di Pedagogia, Scuola e Vita* di Savona, la milanese *Vita magistrale*.

delle giovani generazioni; in parte ci erano riusciti gli insegnanti, riunitisi dall'inizio del secolo nelle due grandi associazioni professionali della *Unione Magistrale Nazionale* e della *Niccolò Tommaseo* per avere peso politico a Roma, ora doveva riuscirci la scuola *tout court*, come istituzione. Già le celebrazioni del Cinquantenario avevano fornito alla scuola un'ottima occasione per dimostrare la propria presenza, la propria importanza e la propria compartecipazione alle vicende ed alla realtà della società italiana, ma quale momento migliore della guerra in Libia per affermare definitivamente il proprio ruolo educativo, sociale, culturale, pienamente inserito nella comunità nazionalpatriottica?

Non fu quindi un caso che la quasi totalità delle riviste che abbiamo incontrato nel nostro percorso sostenesse la bontà e la necessità della missione coloniale, sia negli articoli di discussione ed approfondimento tra gli insegnanti, sia nelle letture e, soprattutto, nelle pagine didattiche e pedagogiche, quelle destinate all'utilizzo concreto nella quotidianità delle classi scolastiche. Abbiamo visto che a partecipare positivamente al clima euforico dell'opinione pubblica del conflitto non furono soltanto le grandi riviste a diffusione nazionale come *I Diritti della Scuola* o *Scuola Italiana Moderna*, ma pure i giornali più locali del Mezzogiorno, che per qualche tempo affiancarono al meridionalismo ed alla discussione delle cronache problematiche dell'istruzione al Sud un fiero ed orgoglioso patriottismo, quando non esplicito imperialismo, oppure quelli destinati al pubblico femminile delle maestre, con una pervasività che arrivò anche a modellare i consigli sui giochi da organizzare nei giardini d'infanzia, coi bambini e le bambine appena usciti dalle culle e dalla fasce ancora incapaci di leggere o scrivere compiutamente ma chiamati anche loro a partecipare al grande momento bellico, ad osteggiare gli ottomani, a sperare nella vittoria, anche a costo di morte e distruzione, indice di una banalizzazione della guerra che avrebbe toccato il suo apice giusto qualche anno dopo.

Abbiamo visto quanto le sparute voci contrarie, fossero esse di simpatie socialiste, di impronta morale e pacifista o semplicemente contrarie per i costi e pure un certo spirito oppositivo e bastiancontrario, furono sommerse dalle critiche, dall'ostilità o semplicemente ignorate e travolte dal clima euforico diffuso in tutta l'opinione pubblica italiana. Non era infine un caso che proprio per questo spirito di rivendicazione del proprio ruolo nei giornali magistrali ai fatti della guerra venisse affiancata una grande rilevanza al ruolo che le scuole avevano avuto nel forgiare la moralità, lo spirito di sacrificio e abnegazione, il sentimento patriottico dei soldati al fronte, sia nel caso delle vittorie che nella commemorazione dei caduti, una rivendicazione di merito e di aver eseguito il proprio compito educativo e formativo con quelle giovani generazioni che stavano combattendo al fronte. Il fatto che la guerra di Libia venisse paragonata con frequenza all'impegno giornaliero del maestro coi suoi allievi, che lo scontro con la barbarie ottomana venisse assimilata alla quotidiana lotta con la barbarie dell'ignoranza e dell'analfabetismo non rappresentava quindi una scelta banale o

semplicemente retorica, ma un chiaro e preciso intento politico, culturale, professionale di rivendicazione del ruolo della scuola come uno dei pilastri della società italiana.

Consideriamo quindi quali immaginari culturali e percorsi retorici furono prediletti dalla classe magistrale nel raccontare e studiare i fatti della guerra di Libia, sulla base dei quali gli insegnanti consolidarono e giustificarono le proprie convinzioni, organizzarono le proprie lezioni, decisero di dare un significato ed un senso agli eventi bellici in corso ed infine portarono avanti il loro compito principale al pari dell'alfabetizzazione, ovvero quel processo di formazione della identità nazionale delle giovani generazioni, chiamate anche loro a partecipare ad una nuova italianità figlia del Cinquantenario e della missione coloniale. Le immagini, le suggestioni, le eredità simboliche ed i repertori culturali che durante la guerra di Libia entrarono nel dibattito e nel clima di partecipazione collettiva dell'opinione pubblica furono molteplici, così variegati da essere in qualche caso addirittura contraddittori, ma così densi di significato da diventare ben presto patrimonio comune, in un processo che dal collettivo andava al personale e reciprocamente dal personale al collettivo, perché se gruppi di persone o l'intera opinione pubblica entravano in contatto con gli immaginari culturali attraverso la scuola, i giornali, le discussioni parlamentari o tramite i comizi ed i discorsi di un politico, di un militare o di un conferenziere, era anche vero il contrario, cioè che ogni singolo, rielaborando quello che aveva sentito, letto o appreso a scuola, in fabbrica, al lavoro o per strada, nel raccontarlo nuovamente lo arricchiva di ulteriori prospettive e portati culturali personali, creando così un processo culturale continuamente in movimento, una costruzione di senso *in fieri*.

Perché questo processo culturale avesse successo era fondamentale porne le basi in immaginari che immediatamente sarebbero stati compresi e conosciuti dalla larga maggioranza dell'opinione pubblica, anche illetterata, come pure la scelta di una lingua, fosse essa anche retorica ed altamente letteraria a seconda dei casi, che nel nocciolo cogliesse però il punto, rendendo chiaro il messaggio che si voleva dare con riferimenti comprensibili da tutti. Anche in questo entrava in gioco la dinamica personale-collettivo/comunità che abbiamo poc'anzi trattato, perché il singolo oratore o redattore avrebbe scelto un lessico e delle immagini chiare ed immediate per l'uditorio o i propri lettori, ma pure il singolo proprio in questa oculata scelta di retorica ed immaginari avrebbe attinto alle sue conoscenze, apprese nello studio personale ma anche nella vita della comunità di cui faceva parte, fosse essa lavorativa, politica, parrocchiale o quella nazionale *tout court*. Questa dinamica spiega perché gli insegnanti per la loro opera di costruzione dell'identità nazionale dei bambini e delle bambine scelsero, sia nelle aule scolastiche che nelle pagine dei loro periodici magistrali, per prima cosa un universo simbolico con il quale si entrava in contatto anche in giovane o giovanissima età, sia per le lezioni a scuola che per le letture o i racconti a casa, quello del passato mitico e mitizzato

dell'Italia, uno strumento ideale per contestualizzare, giustificare, reinterpretare gli eventi bellici in corso in Libia, con in più una prospettiva di speranze per il futuro e l'avvenire del paese.

Gli episodi citati dai maestri, dai loro periodici, ma che più in generale caratterizzarono tutti i discorsi, i ragionamenti e le riflessioni dell'opinione pubblica italiana nel suo complesso, erano essi stessi trasfigurati e rielaborati per donar loro un ulteriore significato e senso che rendesse più facile non solo la creazione di un largo consenso attorno alla guerra, ma appunto quel processo di riscrittura dell'italianità e del sentimento patriottico portato dalle celebrazioni del Cinquantenario, dallo scoppio del conflitto coloniale e, in ultima analisi, anche per quella volontà di autoaffermazione della scuola di cui abbiamo parlato. Gli immaginari culturali non ponevano infatti le proprie basi sui veri fatti storici nella loro fredda ed impolverata concretezza da annali, ma sulle memorie condivise ed i sentimenti ad essi legati, per cui il fatto storico stesso perdeva la sua scientificità accademica e diventava ricordo, epopea, mito; proprio compiendo questo genere di operazione gli immaginari potevano ogni volta essere riassemblati, riorganizzati ed arricchiti dal singolo e dalla collettività, ridefiniti nel loro significato simbolico e retorico. Questi universi culturali condivisi rendevano possibile la nascita ed il consolidamento di una comunità immaginaria, di un *noi* che univa in un'unica grande collettività italiana soggetti con un passato ed una storia familiare del tutto diversi l'uno dall'altro, ma comunque parte di un unico corpo nazionale, delimitando implicitamente chi stesse fuori da questo recinto e permettendo al singolo di valorizzare il proprio contributo.

Ogni narrazione ed ogni immaginario culturale prescelto era così utile a costruire e legittimare la singolarità dell'individuo nella comunità nazionale, ma l'utilizzo che il singolo faceva di questi immaginari non faceva altro che arricchire ulteriormente quest'ultimi, perché rimodellati e riformulati in base alle conoscenze ed al patrimonio culturale personali, in un continuo aggiornamento del patrimonio simbolico e culturale condiviso che rendeva possibile ogni volta la ridefinizione di un'idea di nazione e, nel caso della guerra di Libia, di giustificazione e di significato per la missione coloniale, con quest'ultima che andava ulteriormente ad arricchire l'idea di una nuova italianità a cinquant'anni dall'unità, quasi che si sentisse il bisogno di una nuova comunità nazionale che con le solide basi nell'Ottocento risorgimentale si proiettasse nel Novecento, verso un avvenire che si sperava di fortuna, potenza e prosperità.

Per questa complessità di dinamiche e processi culturali uno degli immaginari più frequenti nelle riviste magistrali ed utilizzate dagli insegnanti fu quello di Roma, non una delle possibili epoche passate del paese da mitizzare e trasformare in patrimonio culturale comune, come avvenne per esempio con le repubbliche marinare e le Crociate, ma forse il passato per eccellenza per quanto riguardava la nuova idea di Italia e di italianità che si voleva costruire, raccontare e diffondere nelle classi scolastiche. Il mito fondativo di Roma, con il racconto dei successi militari, delle conquiste

eroiche, delle vite degli imperatori e dei generali, delle bellezze artistiche ed architettoniche, dei progressi nella tecnologia, nelle strade, nel ricchissimo patrimonio letterario, poetico e finanche giurisprudenziale, fornivano il modello ideale al quale rivolgersi nel tentativo di tornare una grande potenza, o quanto meno di sentirsi tale. Raccontare i fasti dell'epoca romana, omettendone ovviamente i lati negativi e le tragedie, forniva un ottimo escamotage per nascondere o mettere in luce, a seconda dei casi e della *vis* polemica, i cronici problemi, le storiche mancanze e deficienze, le povertà strutturali ed il minor rilievo militare, diplomatico e geopolitico dell'Italia liberale, in un presente ritenuto minoritario e mortificante, un lontano e pallido ricordo della perduta grandezza.

Oppure, dalla stessa importanza retorica, si voleva porre una linea di demarcazione tra l'Italia e le altre potenze europee, un passato che in qualche modo differenziava nella sostanza il paese che aveva appena festeggiato i cinquant'anni di unità nazionale dopo secoli di divisioni e dominazioni straniere, e che voleva ricordare a tutti che quelle stesse potenze europee che in quegli anni comandavano e controllavano il mondo in un tempo lontano erano state a loro volta conquistate, controllate e civilizzate dalle legioni romane, quasi un monito per il futuro ed un avviso che l'Italia da quel momento in poi sarebbe tornata di gran prepotenza nell'agone politico e diplomatico internazionale. Non per nulla gli immaginari che rimandavano a Roma non si riferivano alla fase delle guerre italiche, degli scontri tra plebe ed aristocrazia, all'epoca dei Gracchi né tantomeno alla fase crepuscolare, quella paleocristiana e delle grandi invasioni barbariche, ma solo e soltanto alla Roma imperiale delle vittorie, delle conquiste, del *limes* spostato sempre più lontano, alla conquista di Palmira e delle terre orientali ai confini della Persia, del settentrionale vallo di Adriano o del *Mare Nostrum*.

Il Mediterraneo diventava così punto nevralgico di questa narrazione, una terra di conquista per gli italiani del 1911 perché di loro appartenenza, un bacino sul quale si vantavano dei diritti di prelazione che partivano da Roma antica e poi si dipanavano attraverso le gesta delle repubbliche marinare e delle Crociate, dove come ai tempi antichi sarebbe dovuto tornare a risplendere la fierezza della stirpe, della razza latina, nella esaltazione di un fiero razzismo biologico che qua e là abbiamo incontrato nelle pagine dei periodici magistrali; tutti argomenti quest'ultimi che poi ovviamente sarebbero tornati con maggior forza negli anni del fascismo, ma che qui vediamo già *in nuce*, pronti a diventare anch'essi patrimonio culturale comune. Richiamare al lettore ed in questo caso ai bambini ed alle bambine delle aule scolastiche un passato mitico, ma diventato largamente patrimonio comune della comunità nazionale italiana, o che lo sarebbe diventato proprio nel frangente della missione coloniale, fu un ottimo strumento narrativo per convincere, sostenere e far propria la necessità della guerra di Libia, di giustificarla come un ritorno su terre che una volta erano già state italiane e che sotto il controllo di Roma sarebbero dovute tornare un'altra volta, per di più nell'anno di

festeggiamenti del Cinquantenario, quando l'Italia era chiamata a dimostrare la propria maturità ed il proprio rinnovato status di potenza militare, culturale, diplomatica.

Nella creazione retorica, letteraria ed immaginifica di questa nuova fase imperiale italiana il richiamo alle immagini di Roma, delle Crociate e delle repubbliche marinare portavano a far cementare l'adesione dei singoli nella comunità nazionale e nel creare nelle giovani menti l'idea di far parte di un qualcosa di più grande di loro, di condividere con tutta la comunità e l'opinione pubblica italiana un sentimento patriottico di una nazione finalmente tornata grande, unita nello sforzo e nella compartecipazione emotiva della missione coloniale e postasi sulla strada di un avvenire di benessere e conquista che fino ad allora l'Italia aveva trascurato oppure subito con le sconfitte come Adua.

Quest'opera di recupero del passato glorioso e mitizzato nel costruire l'idea di una nuova italianità figlia del Cinquantenario non poteva poi non porsi in linea di continuità con un'altra grande fase storica del paese e che proprio in quell'anno era stata celebrata e ricordata tra grandi fasti, ovvero il Risorgimento. Abbiamo incontrato nel nostro percorso tra i periodici magistrali questa connessione, quasi che il conflitto coloniale in Libia rappresentasse la degna conclusione di quegli anni eroici, di un paese che prima si era liberato ed affrancato dalle pressioni e dal controllo straniero, conquistando un'unità nazionale, e che in quel momento si apprestava a proiettarsi in una dimensione finalmente mediterranea, europea ed internazionale, chiudendo così quel processo di crescita avviato nel 1848 e passato per le guerre del 1859-60, le imprese di Garibaldi e Cavour, la conquista di Roma, in un'epica che richiedeva alla comunità nazionale di ripetere quelle gesta eroiche, di vivere quei sentimenti ed ideali, di rinnovare lo spirito nazionalpatriottico. Con una retorica che poi avremmo ritrovato con l'avvio della Grande guerra, il Risorgimento offriva quindi uno strumento retorico per richiamare alle menti, anche dei bambini e delle bambine delle scuole, l'idea di una nazione unica, unitaria, salda, finalmente compatta nei sentimenti e negli intenti, un corpo unico, sia simbolico che formale, che si apprestava a compiere un'impresa militare dalla quale si volevano far dipendere i destini del paese, facendo passare in secondo piano le differenze e le difficoltà strutturali da lasciarsi alle spalle ma che ancora caratterizzavano l'Italia liberale, dalle sacche di analfabetismo all'emigrazione di massa, dalle disuguaglianze di classe all'irregolare sviluppo economico tra Nord e Sud, dal ritardo infrastrutturale allo scontro tra la politica clientelare ed elitaria della classe liberale e le pulsioni delle classi popolari che sarebbero definitivamente venute alla luce nel primo dopoguerra; soltanto la storia dei decenni successivi avrebbe poi dimostrato quanto quegli afflati patriottici ed imperialisti nei confronti delle terre libiche fossero eccessivi, iperbolici, esagerati, ed anzi, forieri di problemi, di pochi risultati, di un'amara delusione.

Altri due immaginari che abbiamo incontrato nelle riviste magistrali e nelle loro pagine didattiche sono quelli dello scontro di culture e della missione civilizzatrice, così comune quest'ultima alla retorica dell'imperialismo europeo ottocentesco e che anche in Italia, l'ultima arrivata nella corsa di un posto al sole, si diffuse presto nei discorsi e nel sentire dell'opinione pubblica e dell'establishment politico, economico e culturale. La guerra di Libia permise infatti anche di ridefinire l'Italia e l'italianità in senso culturale, come un'entità dalle caratteristiche proprie che in qualche modo apparteneva al rango delle grandi potenze europee, ma che allo stesso tempo per la propria storia millenaria se ne affrancava, rappresentando un *unicum*, un soggetto dalla natura speciale proprio per la sua storia pregressa. L'Italia si trovava così davanti l'occasione di dimostrare la propria maturità e la propria forza, ma pure di assumere su di sé il difficile, gravoso ma necessario compito di portare la civilizzazione nelle terre africane, di condurre la Tripolitania e la Cirenaica sulla strada di un rinnovato progresso e benessere in nome della gloriosa epoca romana, di liberare quelle popolazioni dalla schiavitù materiale e mentale dell'ignoranza, della povertà e della barbarie perpetrata dagli ottomani.

I maestri e gli studenti nel trattare la missione coloniale non facevano quindi altro che attingere alla consolidata retorica della missione civilizzatrice europea nei confronti delle popolazioni africane ed asiatiche che innervò tutto il colonialismo e l'imperialismo ottocentesco, unendo quindi alla concreta e materiale sete di conquista di terre, nuovi mercati e risorse o posizioni strategiche per il prestigio e la forza della nazione gli afflatti quasi provvidenziali dell'opera di bene, del soccorso della civiltà a popoli e terre arretrate da salvare e ricondurre sulla retta via, e l'Italia appena uscita dai festeggiamenti del cinquantenario di unità nazionale non poteva ormai esimersi da questo compito, perché dopo l'opera di costruzione nazionale interna era ormai giunto il momento di rivolgersi esternamente su palcoscenici mediterranei ed internazionali, per un destino di forza e prosperità al pari delle altre grandi potenze europee e del glorioso passato di Roma imperiale. Nelle pagine dei giornali dei maestri, così come nelle proposte didattiche per i bambini e le bambine delle scuole, fino ad arrivare ai giochi per i piccoli degli asili e dei giardini di infanzia, il grande avversario turco venne dipinto coi tratti del feroce conquistatore, del barbaro islamico schiavista ed oscurantista, del popolo rimasto ad una condizione di arretratezza morale, culturale, politica, tecnologica. L'impero ottomano era stato per lunghi secoli il principale nemico ed il terrore dei paesi europei, attaccati dai corsari barbareschi al servizio dei sultani nel Mediterraneo oppure con guerre di conquista che arrivarono sino alle porte di Vienna. Non solo, gli scontri con gli ottomani dell'epoca moderna rimandavano alle storie di Venezia quale potenza mediterranea, alla battaglia di Lepanto trasformata in moderna ed ultima sfida per i destini dell'Europa, al sogno di poter tornare nelle terre della Cristianità come ai tempi delle Crociate.

L'impero della Mezzaluna e gli ottomani venivano così ritratti come il nemico per antonomasia dell'Europa, come il pericolo incombente di un oriente minaccioso ed islamico sempre pronto ad attaccare e a riversare le proprie feroci truppe verso occidente. Quello ottomano era però anche un oriente esotico ed affascinante, ammaliante, dalle ricchezze da sogno e dai paesaggi da fiaba, separato ed avversario dell'Europa ma anche ad essa intimamente collegata, perché il sultano governava dall'antica Costantinopoli, per lunghi secoli culla della cristianità e della civiltà classica e bizantina dopo la caduta di Roma, ma che all'inizio del Novecento viveva una condizione di grande malato d'Europa e di crisi permanente, ormai prossimo alla caduta ed allo sfacelo. Ecco che nei racconti degli episodi bellici proposti nei giornali magistrali e dagli insegnanti agli studenti d'Italia l'avversario ottomano diventava inesorabilmente il nemico da sconfiggere, con toni spesso spietati ed infamanti. Gli ottomani erano quindi descritti come indegni di essere considerati civili, quasi animaleschi nei tratti somatici e morali, dediti alla schiavitù, alla lascivia, alla corruzione ed alla barbarie, alla violenza fine a sé stessa e disinteressata a rispettare i canoni della morale occidentale, ma allo stesso tempo fiacchi, incapaci di governare le terre a loro sottomesse, sepolti da uno strato di ignavia, apatia ed ignoranza cronica che aveva fermato il progresso a due secoli prima. Nelle pagine dei periodici magistrali così come nelle sezioni didattiche troviamo quindi i tratti di quella brutalizzazione del nemico studiata da Mosse per la Prima guerra mondiale, l'avversario diventa un qualcuno da sconfiggere ed annientare ad ogni costo perché non ritenuto degno, con i toni di un razzismo imperialista e biologico quasi violento, come abbiamo potuto osservare nei giornali del Mezzogiorno.

Era su questo strato di netta opposizione con il nemico ottomano che si posava l'altra grande narrazione da noi incontrata specialmente nelle pagine di *Scuola Italiana Moderna*, la voce dei maestri cattolici, ovvero il recupero dello stile retorico e dell'immaginario culturale legato alle Crociate, ed in questo modo la missione civilizzatrice dell'imperialismo ottocentesco si arricchiva così di toni religiosi. Sulla scia di quanto avvenne nelle omelie, nelle messe, nelle celebrazioni per le partenze dei soldati o ai funerali dei caduti in tutta Italia, si assistette anche nelle pagine del più importante giornale magistrale cattolico al dispiegarsi delle immagini tipiche di questa retorica, con la Croce avversaria della Mezzaluna, l'esaltazione dei soldati come evangelizzatori e martiri come d'altra parte era già avvenuto nel discorso nazionalpatriottico risorgimentale, il chiaro richiamo all'idea della guerra santa, il costante ricordo delle Crociate e di Lepanto, l'epica del ritorno all'epoca imperiale si univa alla missione evangelizzatrice, da cui l'idea che la missione coloniale non fosse solo necessaria all'Italia per motivi geopolitici, sociali o economici, ma proprio per consentire alla cristianità ed al cattolicesimo romano di sconfiggere ancora una volta il nemico ottomano e musulmano, in uno dei tanti capitoli della secolare lotta tra le due civiltà e religioni ed in definitiva

dell'eterno scontro tra bene e male, dove le gerarchie valoriali tra cristianesimo ed islamismo erano chiarissime, quasi ovvie. Il ricorso al linguaggio religioso permetteva così di compiere lo scatto finale ai maestri di fede e professione cattolica, ovvero quello di far crescere le giovani generazioni con un sentimento di italianità che unisse il profano al sacro, il sentimento patriottico a quello cristiano, la retorica nazionalpatriottica risorgimentale ed imperiale della missione civilizzatrice al discorso religioso ed evangelizzatore; gli studenti, gli insegnanti, gli stessi soldati al fronte diventavano così membri della comunità nazionale e di quella dei fedeli, finalmente riuniti in un corpo unico.

La retorica della missione civilizzatrice di stampo imperiale ed imperialista e quella religiosa-evangelizzatrice dello scontro tra civiltà occidentale e l'Oriente, tra il cristianesimo e l'islamismo, tra bene e male permisero quindi ai maestri ed alle maestre italiane di unire ed arricchire nella loro opera di formazione delle giovani generazioni ulteriori immaginari culturali, ulteriori memorie condivise, ulteriori orizzonti mentali a quelli del passato mitizzato dell'antica Roma, del Risorgimento, delle repubbliche marinare e delle Crociate, in un intreccio indissolubile tra passato, presente e futuro, tra corpo del singolo e della collettività, tra la comunità nazionale e quella dei fedeli, tra senso del dovere e del sacrificio, tra imperialismo ed idealismo, con l'idea di una nuova Italia e di una nuova italianità figlia del Cinquantenario unitario.

Tutti questi immaginari culturali, tutte queste memorie condivise e questi processi culturali presenti nelle pagine di questi periodici magistrali, nelle riflessioni e nelle discussioni degli insegnanti, negli esercizi e nelle lezioni proposte per i bambini e le bambine delle scuole d'Italia rimandavano quasi ad una inevitabilità della guerra di Libia. La missione civilizzatrice come quella evangelizzatrice, le necessità economiche di porre un freno all'emigrazione e conquistare nuovi mercati, terre coltivabili e risorse, come quelle geopolitiche della diplomazia internazionale e della tutela dell'Italia nello scacchiere mediterraneo, il patriottismo di impronta ottocentesca e l'imperialismo dai tratti sciovinistici e nazionalistici, la volontà di dimostrare al mondo e a sé stessi che l'Italia fosse una nazione ormai unita, matura e pronta a lasciarsi alle spalle le umiliazioni, le sconfitte dolorose come Adua, le difficoltà che ancora affliggevano il paese per proiettarsi nuovamente sui palcoscenici internazionali, la volontà di concludere con un grande risultato il Cinquantenario come pure porre termine ad un processo di vittoria e rinascita iniziato con il Risorgimento, tutti questi e molti altre tematiche che abbiamo incontrato nelle pagine dei giornali magistrali e delle sezioni didattiche riempiono di senso l'opera di formazione delle giovani generazioni da parte degli insegnanti, così come misero a tacere le poche voci contrarie al conflitto all'interno del mondo scolastico che ebbero il coraggio di far sentire la propria posizione avversa.

Tutti questi discorsi erano innervati da una profonda riflessione sul passato, reale o più spesso mitizzato che fosse, sulle necessità del presente ma anche di una altrettanto visione si sperava prospera

ed ottimistica del futuro dell'Italia, per cui la Libia diventò anche nelle pagine dei giornali magistrali una sorte di Eden terrestre, una terra promessa della quale se ne esagerarono le ricchezze, la prosperità, le magnificenze, sia per abbellire le retoriche della guerra e dell'espansione e conquistare nuovi consensi all'impresa coloniale, ma anche probabilmente per una inconscia volontà di proiettarsi ottimisticamente verso un futuro che chiudesse definitivamente cinque decenni di unità nazionali difficili, ricchi di problemi, complessità e questioni ancora irrisolte nel 1911.

Tutto si teneva nelle pagine dei giornali magistrali, il passato del mito, il presente del dovere e dell'azione ed il futuro della terra promessa, la retorica imperiale e quella risorgimentale, lo scontro di civiltà tra Occidente ed Oriente, la cristianità contro l'islamismo, una giovane Italia contro un moribondo Impero ottomano, il bianco della civiltà italiana ed europea contro la barbarie e l'arretratezza del nero africano e lo scuro ottomano, la rivendicazione del ruolo della scuola e le necessità geopolitiche, la volontà di educare le giovani generazioni ad una idea di italianità che fosse nuova, rinnovata e figlia del Cinquantenario, ma allo stesso tempo saldamente ancorata agli insegnamenti e all'idealismo del discorso nazionalpatriottico ottocentesco, ma c'era una caratteristica linguistica e stilistica che univa tutte queste narrazioni, ovvero un esotismo evocativo dai toni impressionistici, con le pagine soprattutto degli inserti letterari e culturali ricche di descrizioni che rimandavano agli harem di Ingres, alle illustrazioni arabeggianti da *Mille e una notte* con cupole, minareti, chiari di luna, dune, palme, predoni del deserto, al racconto di civiltà effervescenti, così vicine nello spazio geografico del Mediterraneo ma allo stesso tempo dal fascino misterioso o dal sospetto levantino, con ricchezze inesauste, sultani, pascià, racconti dalla matrice salgariana, nel pieno rispetto quindi di quei canoni orientalistici studiati da Said attraverso i quali l'Europa guardava al di fuori dei propri confini.

2. Raccontare la guerra di Libia: la narrativa e la letteratura per l'infanzia

Per potere studiare con la maggior completezza possibile quanto il conflitto coloniale rappresentò una tappa fondamentale della costruzione del sentimento nazionalpatriottico nelle giovani generazioni italiane del primo Novecento è doveroso rivolgersi ad un'altra tipologia di fonte, quella narrativa e letteraria, che, come vedremo, avrà un ruolo determinante nel costruire una nuova coscienza nazionale e coloniale dei piccoli italiani. Nelle menti dei bambini e delle bambine le storie d'avventura, i fumetti, i piccoli saggi di storia e geografia africana, le biografie di eroi militari e figure esemplari che furono pubblicate nei mesi del conflitto e negli anni immediatamente successivi ebbero molto probabilmente la stessa influenza delle lezioni dei maestri e delle maestre a scuola, se non addirittura un peso maggiore per la loro maggior facilità nel catturare la fantasia e l'attenzione dei giovani lettori per il loro linguaggio immediato, i colori, le sensazioni, gli immaginari culturali richiamati, con storie e morali per loro concepite. Se non è così facile studiare quali libri e storie venissero effettivamente letti, quali ricezioni avessero e quali effetti concreti avessero questi componimenti nel contesto sociale e culturale del tempo, la produzione di una quantità rilevante di narrativa e libri per l'infanzia dedicati alla guerra di Libia permette però di porre la nostra attenzione sulle rappresentazioni, le strutture narrative e gli immaginari culturali, simbolici e morali scelti dagli autori, prendendo in considerazione quali valori, stereotipi, ideali della società italiana del tempo furono riversati in queste opere per i piccoli lettori, dei veri e propri documenti rivelatori di una cultura.

Non solo, studiare quanto la letteratura per l'infanzia italiana si occupò della guerra di Libia mette in luce lo stretto e mutuale rapporto tra l'editoria ed il mondo della scuola, perché spesso e volentieri i due mondi condivisero autori, case editrici, stili e registri narrativi, tant'è che la totalità dei titoli che andremo ad analizzare venivano regolarmente reclamizzati e consigliati proprio nelle pagine dei periodici e dei giornali dei maestri e delle maestre. Questa stretta connessione tra la scuola e l'editoria per i ragazzi, oltre a dimostrare una complementarità di mercato già matura, permise che questi libri, queste storie e novelle non soltanto si giovassero del solido circuito di diffusione costituito dalle aule e dalle biblioteche scolastiche, ma che in buona sostanza andassero a rappresentare una sorta di integrazione implicita al curriculum scolastico dei bambini e delle bambine d'Italia. La guerra di Libia costituì una svolta cruciale in questo stretto rapporto tra la scuola e l'editoria per l'infanzia, con una produzione di libri, racconti, storie, novelle e fumetti ad essa dedicata di una tale portata da risultare quasi sorprendente, con decine di titoli pubblicati sia dalle grandi case editrici a diffusione nazionale che da quelle dalla dimensione prettamente regionale, quando non

cittadina. Questa grande produzione letteraria si giovò evidentemente di un contesto particolare, di una fase di passaggio cruciale per altri processi e contesti culturali e sociali dell'Italia del tempo che andarono ad intrecciarsi e a mostrare la propria potenzialità in quei mesi. Le discussioni pluriennali su una riforma del sistema scolastico che avrebbero poi condotto alla legge Daneo-Credaro si univano al clima patriottico delle celebrazioni del Cinquantenario, così come la maturità del mercato editoriale per l'infanzia nell'Italia del primo Novecento si sommava ovviamente all'avvio della missione coloniale in Libia, che rappresentò probabilmente il vero primo grande momento di coscienza e consenso culturale e politico degli italiani ai temi dell'imperialismo, ben più di Adua. Questi furono tutti elementi che favorirono la pubblicazione di quella quantità rilevante di libri, storie e fumetti destinati alle giovani generazioni che andarono a costituire una tappa importante nella costruzione del sentimento nazionalpatriottico, ed in questo caso anche imperiale, dei bambini e delle bambine.

Perché avesse successo una letteratura d'infanzia a tema coloniale bisognava però che nella cultura e nella società italiana del tempo esistessero prima di tutto una coscienza ed un interesse coloniale e poi una letteratura *alta* che facesse da traino a quella destinata alle giovani generazioni, creando un clima favorevole per il suo sviluppo, e sono queste due tematiche che dobbiamo prendere in esame brevemente prima di iniziare il nostro percorso tra le letture dei piccoli e delle piccole italiane dedicate alla guerra di Libia. Da qualche tempo gli storici si interrogano su quanto l'imperialismo e le tardive imprese espansionistiche italiane abbiano contribuito a costruire o irrobustire l'identità nazionale nell'Italia liberale con una coscienza coloniale, in una prospettiva di storia culturale, delle mentalità e dei sentimenti che allarga la propria analisi non soltanto alle scelte diplomatiche e politiche dei governi e delle diplomazie ma al clima culturale, politico, sociale e letterario-artistico della società. Pur con le dovute differenze sia cronologiche che geografiche rispetto alle storie coloniali ed imperiali delle altre potenze europee, è ormai storiograficamente accettato e accertato che la disfatta di Adua, la guerra di Libia e poi la guerra d'Etiopia del regime fascista rappresentarono tre momenti in cui la retorica e gli immaginari culturali legati al colonialismo ed all'imperialismo ebbero un ruolo molto importante nel creare, rimodellare ed irrobustire il sentimento nazionalpatriottico italiano¹.

Quello della coscienza e del discorso coloniale e della creazione di un immaginario culturale favorevole ad un imperialismo fu un fenomeno comune a tutta la storia europea almeno a partire dal Cinquecento, ma è in particolar modo tra la fine dell'Ottocento e l'avvio del Novecento che questo insieme di mentalità, immaginari, comportamenti e costrutti culturali assunsero anche un valore

¹ Nicola Labanca, *Imperi immaginati. Recenti cultural studies sul colonialismo italiano*, in «Studi piacentini», XIV (2000), n.28, p.145-168.

politico. Nel guardare alla storia, alla geografia, allo sviluppo economico e alla cultura con una prospettiva eurocentrica, il discorso coloniale, che andava dall'orgoglio nazionale e dalla tattica geopolitica per i nuovi territori acquisiti al senso di missione civilizzatrice dell'uomo bianco ed europeo nei confronti degli altri popoli e nazioni in ritardo sulla via del progresso e della civiltà, finì per ridefinire le identità nazionali, sia nei confronti delle potenze rivali che dei popoli considerati arretrati e barbari. Questo nuovo ruolo del discorso coloniale ebbe sicuramente origine a metà Ottocento per la nascita di società commerciali, politiche, geografiche e diplomatiche che si assegnarono come missione quella di propagandare il verbo imperialista, ma si giovò soprattutto di una cultura ormai plurisecolare e diffusa presso tutte le classi sociali².

Questi processi dell'imperialismo ottocentesco furono comuni a tutta Europa, ma in Italia ebbero una vita complicata e dovettero seguire strade impervie. La giovane età dello stato unitario negli anni decisivi in cui le grandi potenze decisero la spartizione dell'Africa non aveva permesso grandi acquisizioni territoriali, limitate ai piccoli possedimenti eritrei e somali dell'epoca crispina. Il grande ritardo infrastrutturale, commerciale ed economico, unito alla tardiva alfabetizzazione, alla faticosa marcia di una scolarizzazione efficiente a livello nazionale e ad una debolezza dei circoli colonialisti, piccoli e divisi al loro interno, non permisero per lungo tempo sogni di gloria o grandi progetti espansionistici. Ancora, il processo di formazione di un'identità nazionale era ostacolato dalla preesistenza o dalla contemporanea forza di altre e plurisecolari identità, dalla fedeltà alla Chiesa all'orgoglio regionale e municipale, dalle aspirazioni internazionalistiche dei socialisti ai sogni traditi dei democratici e dei repubblicani risorgimentali e postrisorgimentali. Per tutta questa serie di cause fino almeno agli inizi del Novecento la coscienza coloniale degli italiani ebbe quindi una vita molto complessa, fragile ed instabile, legata più alla estemporaneità dei singoli eventi che alla lunga durata, per niente paragonabile ai fenomeni di sentimento imperiale presenti nelle classi popolari britanniche o francesi del tempo³.

Pur con questi ritardi nello sviluppo di una coscienza coloniale ed imperiale, in Italia non mancava affatto già nell'Ottocento una cultura diffusa riguardo l'Africa o un generico *Altrove* coloniale. Questo dipendeva sicuramente dai contatti diretti con il mondo africano ed arabo dei secoli passati, dalle repubbliche marinare alle crociate, dalla dominazione araba della Sicilia al terrore per le corse barbaresche nel Seicento, ma pure da una circolazione di pregiudizi, storie popolari, novelle e racconti morali comuni a tutto il continente europeo sin dal medioevo. Tanti degli immaginari e delle narrazioni che sarebbero poi definitivamente entrati in scena con l'avvio della fase coloniale

² Raymond F. Betts, *L'alba illusoria. L'imperialismo europeo nell'Ottocento*, Bologna, Il Mulino, 2008, p. 195-239.

³ Nicola Labanca, *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*, Bologna, Il Mulino, 2007, p. 217-237.

erano infatti ben radicati nella cultura italiana. L'esotismo dei deserti e delle palme, gli harem, i cammelli, i minareti e le moschee al chiaro di luna; i cammelli, le savane e le giungle impenetrabili, gli animali selvaggi; l'idea di un'Africa come Eden terrestre e ricchissima di risorse naturali da sfruttare, la tensione erotica nei confronti delle donne velate nei mercati, il timore per l'incontro con i *selvaggi neri* o *gli arabi infidi*; l'idea di avventura e conquista, di viaggi in terre inesplorate e mai toccate prima dall'uomo bianco, il mito della missione civilizzatrice e di ritorno ai fasti di Roma imperiale, questi e molti altri erano i temi che già prima dell'acquisto della baia di Assab nel 1882 erano comune sentire presso la cultura alta e quella popolare italiana, con fiabe, storie avventurose, spettacoli teatrali, opere liriche come l'*Aida* di Verdi o l'*Italiana in Algeri* di Rossini, i secolari pregiudizi popolari sui *mori* ed i turchi, le storie dell'*uomo nero* che dovevano terrorizzare i bambini recalcitranti e bizzosi. Fin quasi alla fine del XIX secolo la coscienza ed il discorso coloniale degli italiani guardarono quindi all'Africa e all'*Altrove* con un'ottica culturalista che ai fatti concreti, alla conquista militare, alla conoscenza diretta dei luoghi e dell'impegno civilizzatore dell'imperialismo dovette per forza di cose preferire un patrimonio simbolico magari anche plurisecolare e molto ricco, ma dalla dimensione quasi atemporale e costituito da immagini, icone, fantasie, esotismi, fervida immaginazione ed il recupero di un lontano passato di contatti tra l'Italia, il Mediterraneo, l'Africa e l'Oriente che spesso e volentieri travalica il confine della leggenda e della mitizzazione. Per lungo tempo la percezione coloniale degli italiani si fondò quindi più su descrizioni, resoconti e racconti dai tratti impressionistici, destinati a colpire l'immaginazione, l'attenzione e lo stupore dei sentimenti dei lettori, che su fredde analisi geografiche, antropologiche e politico-diplomatiche⁴.

La nascita negli ultimi decenni dell'Ottocento di periodici di viaggio, enciclopedie popolari, fogli volanti, collane di libri di viaggi di esplorazioni presso case editrici prestigiose come la Treves o la Sonzogno offrirono ai lettori italiani ciò che desideravano, ovvero fantasia, esotismo ed avventura, non le esigenze di una domanda di conoscenza e arricchimento culturale. Queste opere librarie e giornalistiche non fecero che rafforzare questo paradigma esotico ed estetizzante dell'Africa, sempre descritta come *nera, tenebrosa, arcana, misteriosa, lussuriosa, vergine, perfida*, e questo approccio fu esteso anche alla rappresentazione dell'alterità culturale delle popolazioni africane, in una identificazione tra uomo e natura che sovrapponeva al fascino ed alla ferinità dei luoghi e degli animali i comportamenti, gli usi ed i costumi delle popolazioni africane; se l'Africa era un luogo selvaggio, misterioso, affascinante e totalmente alla portata della conquista occidentale, così anche le popolazioni locali erano destinate ad essere conquistate, controllate e civilizzate dall'uomo

⁴ Alessandro Triulzi, *L'Africa come icona. Rappresentazioni dell'alterità nell'immaginario coloniale italiano di fine Ottocento*, in Angelo Del Boca (a cura di), *Adua. Le ragioni di una sconfitta*, Roma-Bari, Laterza, 1997, p. 255-281.

bianco occidentale⁵. Questo approccio, questa retorica, questi immaginari andarono a comporre un'operazione letteraria e culturale che tanto poco presentava di concreto ed effettivo, ma che invece offriva una ricchezza simbolica tale da influenzare in maniera determinante la nascente coscienza coloniale italiana. Era questo, come ha scritto Surdich:

«un approccio all'alterità fortemente condizionato da pregiudizi derivanti da un clima culturale, allora largamente diffuso e condiviso, e piuttosto superficiale ed epidermico, nonostante la pretesa e talvolta conclamata scientificità di molti testi. Un approccio sempre fermo alla notazione che poteva colpire a prima vista per la sua singolarità rispetto alle concezioni ed alle certezze culturali di chi osservava e scriveva, ma che non era quasi mai in grado di far comprendere in tutta la loro originalità e complessità le manifestazioni culturali delle popolazioni africane con le quali era stato possibile entrare in contatto»⁶.

Bisogna però precisare un punto prima di concludere questo ragionamento, ovvero che in questo vasto panorama narrativo, letterario e giornalistico che nel secondo Ottocento ed il primo Novecento italiano trasmise gli stereotipi, i luoghi comuni e gli immaginari legati all'Africa e all'Oriente non mancarono alcune eccezioni. Non tutto era qualitativamente disprezzabile, di scarso valore letterario o di ridotto successo presso i lettori italiani, e basti qui ricordare i bozzetti giornalistici di Edmondo De Amicis, *Marocco* del 1876 e *Costantinopoli* del 1878, dei veri e propri diari di viaggio in cui il giornalista ligure destinato alla futura gloria letteraria con *Cuore* aveva riversato con uno stile narrativo molto accattivante ed impressionistico tutti gli immaginari legati all'esotismo ed all'orientalismo allora in voga in tutta Europa. E come non citare l'intera opera letteraria di Emilio Salgari, che proprio pochi mesi prima della guerra di Libia decise di porre fine alla propria vita; e chissà, dato che possiamo solo agire di ipotesi, privando i lettori italiani di un romanzo o di una storia avventurosa delle sue ambientata in Libia magari proprio al tempo della missione militare italiana. A partire dagli anni Ottanta dell'Ottocento Salgari aveva avviato una densissima e logorante attività letteraria, tale da portare l'autore a produrre in quasi trent'anni di scrittura una ottantina di romanzi ed un centinaio di racconti. Pubblicate dopo un'attenta e scrupolosa documentazione in biblioteca, le sue storie venivano pubblicate in volumi o a puntate sui giornali e riscosero presso il pubblico giovanile italiano un grandissimo successo, diventando in breve tempo uno degli autori più conosciuti ed apprezzati con Collodi e lo stesso De Amicis⁷. Con le sue storie di

⁵ Francesco Surdich, *La rappresentazione dell'alterità africana nei resoconti degli esploratori italiani di fine Ottocento*, in Mariella Colin, Enzo R. Laforgia (a cura di), *L'Afrique coloniale et postcoloniale dans la culture, la littérature et la société italiennes. Représentations et témoignages*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2003, p. 39-59.

⁶ Ivi, p. 50-51.

⁷ La bibliografia dedicata all'opera ed alla vita di Emilio Salgari è davvero cospicua, e non solo negli studi scientifici di lingua italiana. Mi limito a segnalare il volume di Ann Lawson Lucas, *Emilio Salgari. Una mitologia moderna tra letteratura, politica e società. Vol.I, Fine secolo 1883-1915. La verità di una vita letteraria*, Firenze, Olschki, 2017, il primo di quattro volumi interamente dedicata dalla studiosa britannica alla figura di Salgari.

avventura in Borneo o in India, nel Mar dei Caraibi, nell’Africa e nel Far West, Salgari nutrì ed avrebbe continuato a nutrire anche nelle generazioni successive alla sua scomparsa il bisogno di avventura, esotismo, terre lontane, evasione, fascino e mistero presso i lettori italiani, tanto da porlo al livello di Jules Verne e Rudyard Kipling, gli altri due grandi scrittori a lui contemporanei che con le loro storie d’avventura e fantasia in luoghi esotici contribuirono a creare l’immaginario culturale delle giovani generazioni dell’Europa al passaggio tra Otto e Novecento⁸.

Qualcosa di diverso si iniziò ad osservare con l’avvio della fase coloniale italiana negli anni Ottanta e con l’arrivo pure nel nostro paese delle teorie del darwinismo, dell’evoluzionismo e del razzismo biologico che nel resto d’Europa offrirono una base scientifica ed antropologica all’espansionismo imperialista. Negli articoli dei periodici e dei giornali di viaggio, nei resoconti dei missionari e degli esploratori, perfino nei fogli volanti si assistette ad un progressivo affermarsi di un paternalismo colonialista, per cui le popolazioni africane avrebbero accettato di buon grado la civilizzazione degli occidentali e degli italiani per abbandonare la loro posizione di arretratezza culturale, sociale, religiosa e politica in un percorso di apprendimento e redenzione dalla loro natura selvaggia per porsi sulla strada del progresso. Fu però con la retorica imperialista degli anni di Crispi che il discorso coloniale assunse caratteri dichiaratamente etnocentrici, ancorati alle teorie razziste del darwinismo biologico e con una scala gerarchica che ovviamente vedeva in posizione predominante la civiltà occidentale ed europea, e quindi anche italiana, mentre le popolazioni arabe ed africane occupavano i gradini più bassi della classifica. Se togliamo dal conto le opere di Salgari e De Amicis poc’anzi citate ed alcune voci come quelle di Carlo Piaggia o Ferdinando Martini, che nei loro scritti invitavano ad avvicinarsi al mondo africano con un approccio lucido, realistico, scientifico e rispettoso della diversità culturale delle popolazioni africane altrimenti destinate a soccombere dinnanzi all’avanzata della modernità europea⁹, nel discorso coloniale italiano gli africani, fino a poco prima dei *buoni selvaggi* da condurre con fare paternalistico sulla strada del

⁸ Bisognerebbe qui trattare per più pagine la questione se Emilio Salgari nelle sue opere esprime sentimenti anticolonialisti oppure favorevoli all’imperialismo, come per esempio nelle pagine del coevo anglo-indiano Rudyard Kipling, un tema ancora oggetto di dibattito tra gli studiosi di storia culturale e letteratura. A prima vista con Sandokan, Tremal-Naik, il Corsaro Nero o Yanez come protagonisti principali delle sue avventure si potrebbe ritenere corretto che Salgari ne volesse esaltare la loro natura di fieri oppositori del potere costituito e di difensori antirazzisti dei popoli oppressi dall’imperialismo occidentale, tanto che Salgari vivrà una fase di revival negli anni Settanta del Novecento per queste sue posizioni ritenute anticolonialiste ante litteram. Prendendo però con più attenzione in considerazione le sue opere letterarie, non mancano posizioni, se non proprio all’opposto, più cautamente favorevoli all’imperialismo. Basti qui citare per esempio il caso de *I misteri della Giungla nera*, dove il protagonista Tremal-Naik si trova a combattere al fianco dei britannici contro la *feroce* tribù dei Thugs, ed i britannici sembrano quindi qui giocare il ruolo di difensori dell’ordine e delle vittime prede degli attacchi e delle soverchie dei Thugs. Non, quindi, una vera e propria esaltazione dell’imperialismo occidentale alla Henty o alla Haggard, né uno sguardo tutto sommato favorevole, come nelle opere di Kipling, ma poco ci manca.

⁹ Giovanna Tomasello, *L’Africa tra mito e realtà. Storia della letteratura coloniale italiana*, Palermo, Sellerio, 2016 (2004), p. 17-28.

progresso e della civiltà, iniziarono ad essere dipinti come dei *negri*, come degli indigeni caratterizzati da una natura vile, brutale, feroce, selvaggia, barbarica, incapaci di qualsiasi progresso per la loro ignoranza, superstizione e mollezza d'animo, mentre per le popolazioni che si affacciavano sul Mediterraneo si usarono con ancor più convinzione le caratterizzazioni negative riservate da secoli agli ottomani, dalla *furbizia levantina* alla barbarie islamica, dalla mollezza lussuriosa degli harem alla condizione di inferiorità delle donne, dalla schiavitù alle punizioni corporali. Con il passaggio del secolo africani, ottomani ed arabi in generale non rappresentavano più quindi dei popoli magari avversari ma con una dignità da rispettare e studiare, ma dei nemici da condurre sotto il proprio controllo e potere, e nel caso da annientare con violenza.

Non fu un caso che questa brusca accelerata nel discorso e nella coscienza coloniale si ebbe in occasione delle due disastrose sconfitte di Dogali del 1887 e di Adua nel 1896, quando i vecchi miti esotici e le vecchie immagini dell'immaginario coloniale italiano si caricarono di tragedia, senso del lutto e del trauma per due sconfitte così ignominiose. Adua, oltre al pesante carico di vittime con circa cinquemila soldati italiani e mille ascari eritrei caduti in battaglia, rappresentò pure la fine dell'era crispina, la sconfitta di un fragile apparato militare ed una battuta d'arresto improvvisa ed imprevista della giovanissima espansione coloniale dell'Italia liberale, con un complesso della sconfitta che tanto avrebbe gravato sui sentimenti imperialistici dell'Italia fino alla guerra di Libia¹⁰. L'eredità simbolica, culturale e politica delle due sconfitte se in un primo momento causò una sorta di disinteresse per i destini coloniali del paese, avvitato tra l'altro al passaggio tra Otto e Novecento in una crisi sociale e politica che mise da parte ogni altra discussione, con l'arrivo del nuovo secolo fece intensificare presso l'opinione pubblica e parlamentare il dibattito sull'opportunità di un nuovo imperialismo italiano e tutto il percorso politico, diplomatico, culturale e propagandistico che avrebbe infine condotto alla missione libica nutrì sentimenti di una pronta possibilità di vendicare l'onta di Adua ed innalzare anche l'Italia al rango delle grandi potenze imperiali. A creare il clima favorevole per una nuova avventura coloniale concorsero molti fattori, dalla relativa stabilità politica e parlamentare dell'epoca giolittiana ai dibattiti sul futuro africano dell'Italia animati dalle società geografiche e d'esplorazione e dai circoli colonialisti con la nascita dell'Istituto coloniale italiano nel 1906, dagli interessi commerciali ed industriali alla martellante propaganda dei nazionalisti di Corradini. Come sostiene Labanca,

«è difficile dire quanto della maggior popolarità della guerra di Libia nel paese fu dovuta alla ritrovata compattezza della classe dirigente – rispetto alla *prima guerra d'Africa* – sul punto dell'espansione coloniale,

¹⁰ Enzo R. Laforgia, *L'elaborazione del mito di Adua nella cultura letteraria*, in «Studi piacentini», n.20, 1996, p. 205-231.

quanto al perfezionamento delle strutture della propaganda colonialista, quanto ai rinnovati contenuti della propaganda, oltre che ovviamente a considerazioni più obiettive circa gli scopi dell'espansione (non più le ipotetiche "chiavi del Mediterraneo" da rintracciarsi nel Mar Rosso, ma quel concreto territorio libico che la propaganda dei mesi precedenti il conflitto aveva presentato come pieno di ricchezze da sfruttare). Certo è che quella maggior popolarità dell'impresa africana è indubbia (...) Da allora non esistette più, se era mai esistito, un *discorso coloniale* popolare ingenuo e retaggio di un passato secolare, ma un discorso che senza rinnegare il più lontano passato, veniva ora continuamente formulato, riformulato e sostenuto dalla propaganda»¹¹.

È innegabile che nella creazione di un clima favorevole alla guerra presso l'opinione pubblica italiana un ruolo molto importante fu quello giocato dalla letteratura, a differenza di quanto era avvenuto ai tempi delle prime acquisizioni nel Mar Rosso e delle manovre crispine. La guerra di Libia in un certo senso rappresentò un punto di svolta decisivo, perché quei mesi di conflitto rappresentarono per la letteratura e la narrativa italiana d'argomento coloniale un punto di svolta, un grande momento di visibilità, partecipazione attiva ed importanza nel costruire e fornire ai lettori italiani un immaginario culturale e letterario che sostenesse i presupposti della conquista e l'impresa expansionistica, con un salto di qualità fino ad allora incompiuto. E questo fu dovuto all'intervento di grandi personalità del mondo letterario che con le loro prose e poesie fecero uscire i temi coloniali dai tutto sommati ristretti ambiti della letteratura specializzata o dalla evasione pure di alta qualità alla Salgari. Con i loro interventi presero prepotentemente la scena e presso l'opinione pubblica rilegarono in secondo piano quegli scrittori non di mestiere quali erano stati nei decenni precedenti i missionari, che pure avevano alimentato coi loro scritti un vasto mercato di stampa popolare con riviste, libri di viaggio, scritti religiosi, gli esploratori, i mercanti ed i militari. Quest'ultimi avevano in larga parte contribuito a forgiare la coscienza coloniale degli italiani nel corso dell'Ottocento, ma appunto per la loro natura professionale anche nelle migliori intenzioni non erano riusciti a portare i temi coloniali ed imperialistici tra le pagine della letteratura *alta*. Come sostiene Tomaselli,

«Nelle opere di questi specialisti della letteratura, gli strumenti retorici [fino ad allora adoperati] vengono modificati, oppure sfruttati con un'abilità che ne sollecita a fondo le possibilità operative, e le più scontate immagini subiscono una trasformazione capace di rilanciarle nell'immaginario collettivo, e di trasformarlo, in un processo dialettico in cui la pagina *lavora* la visione dell'Africa, i suoi temi ed i suoi miti che provengono dalla cultura diffusa del tempo, e nello stesso tempo la piega, l'orienta, la dirige»¹².

A quest'opera di costruzione del consenso e di un immaginario favorevole alla guerra di Libia presero parte molti autori con soggettività, basi ideologiche e patrimoni culturali molto diversi, ma che nella missione coloniale colsero l'opportunità non solo di esternare la propria bravura artistica e

¹¹ Nicola Labanca, *Oltremare*, cit., p. 235-236.

¹² Giovanna Tomasello, *L'Africa tra mito e realtà*, cit., p. 13.

letteraria attraverso una tematica di sicura presa, ma pure quella di tratteggiare, riflettere e modellare idee diverse, nuove o rinnovate di Italia ed italianità presso l'opinione pubblica del tempo. Tratteremo qui brevemente l'opera di alcuni di questi autori, certamente per l'importanza e la rilevanza dei loro testi al tempo della guerra di Libia ma soprattutto perché le loro tematiche ed i loro immaginari avrebbero avuto un peso molto rilevante anche nelle opere destinate alle giovani generazioni dell'Italia del tempo, in una complementarità tra letteratura alta per adulti e letture giovanili quasi completa.

Un ruolo di precursore e poi di entusiastico narratore in presa diretta del conflitto coloniale fu sicuramente quello ricoperto da Enrico Corradini. Giornalista, polemista, padre nobile del nazionalismo italiano di inizio Novecento, per Corradini la nazione era un organismo vivo in una lotta darwiniana con le altre potenze per il proprio spazio vitale in un mondo, in questo caso lo scacchiere geopolitico, dove ognuno doveva combattere con le proprie forze per non soccombere. La volontà espansionistica ed imperialistica era quindi in quest'ottica interpretata come una necessità fisiologica, legata alla crescita ed alla manifestazione delle energie vitali della nazione. Per Corradini l'Italia doveva quindi dimostrare a sé stessa ed alle altre potenze il proprio valore ed il proprio vigore vitalistico lanciandosi in un'opera di conquista coloniale. Per l'intellettuale fiorentino soltanto una prova di forza e di maturità di questo tipo avrebbe vendicato le vergogne di fine Ottocento, riscosso l'inettitudine della coeva classe politica liberale e posto fine al drammatico fenomeno dell'emigrazione, simbolo per eccellenza dell'arretratezza e della povertà del paese¹³.

Quando nel 1911 Corradini fondò insieme a Federzoni e Rocco «L'idea nazionale» per sostenere la causa nazionalista pose le basi della propria retorica su tre direttrici: la denuncia delle ideologie e delle mancanze che fino ad allora avevano frenato l'espansionismo italiano, la convinzione di un compito storico dell'Italia e l'idea che una guerra coloniale fosse una sorta di prova di maturità per il paese, necessaria per redimersi dalle sue debolezze e per conquistare prestigio e rispetto nello scacchiere internazionale. Fu così che nei mesi del Cinquantenario, un momento di riflessione decisivo sul passato e sul futuro dell'Italia, i nazionalisti avviarono una martellante campagna propagandistica a favore della missione coloniale e quando la guerra con l'Impero ottomano ebbe inizio Corradini si recò in Libia per seguire le manovre militari ed in presa diretta raccontò gli eventi come corrispondente di guerra. Queste corrispondenze furono immediatamente

¹³ Queste tematiche furono al centro di due opere di Corradini: *Patria lontana*, pubblicato nel 1910 dalla casa editrice Treves e che aveva al proprio centro le difficili condizioni di vita degli emigrati italiani in Brasile; *La guerra lontana*, dato alle stampe sempre dalla Treves nel 1911, dove Corradini dipingeva l'Italia di fine Ottocento impossibilitata alla conquista coloniale non per imperizia o scarsa conoscenza della realtà africana, ma perché frenata dai freni ideologici di una classe politica liberale troppo impegnata a gestire il potere in una palude civile e morale che non faceva progredire il paese e che avrebbero condotto alla disfatta di Adua.

raccolte in tre volumi, dei veri e propri *instant book* che con il loro successo presso l'opinione pubblica e la loro retorica fiammante continuarono a guerra in fieri a costruire il consenso per l'impresa imperialistica.

Nelle pagine di *L'ora di Tripoli*¹⁴, *La conquista di Tripoli*¹⁵ e *Sopra le vie del nuovo impero*¹⁶ Corradini presentò il conflitto libico come l'ideale proseguimento del Risorgimento ed il nuovo inizio di una unità tra Europa e Africa come ai tempi del *Mare Nostrum* di Roma imperiale, in un intreccio tra un passato mitizzato da onorare, un presente da riscattare ed un futuro di gloria. La futura colonia africana poteva essere considerata quindi come un ritorno in terre che già in passato erano state "italiane" e che costituivano quasi una estensione del territorio nazionale, il suo confine meridionale in terra d'Africa. L'Italia era quindi per Corradini una *nazione proletaria* che con la guerra di Libia aveva deciso di abbandonare la propria condizione di subordinazione politica, economica e morale nei confronti delle altre grandi potenze europee, così come il proletariato sottostava ai voleri dominanti della borghesia, ed il conflitto coloniale si configurava così come una prova di emancipazione rimandata per troppo tempo. Nelle opere di Corradini, infine, il conflitto libico e la colonizzazione italiana venivano descritti come un'opera meritoria nei confronti delle stesse popolazioni africane, descritte come *popoli morti* in preda ad una «secolare inerzia dell'animo e del corpo»¹⁷, abbandonate nell'arretratezza e nella barbarie del domino ottomano, agonizzanti ed incapaci di reagire, bisognose di un aiuto esterno che le riconducesse sulla strada della civiltà. E chi poteva offrire un'opera di salvezza migliore della colonizzazione italiana, simbolo non solo di una nazione che «è giovane, è sana, è vigorosa e vuole essere attiva»¹⁸, ma pure erede della gloriosa tradizione imperiale e civilizzatrice di Roma, delle repubbliche marinare e dell'epica risorgimentale?

Giovanni Pascoli fu sicuramente un altro grande fautore del successo letterario della guerra di Libia e le sue parole dedicate al conflitto divennero ben presto un punto di riferimento imprescindibile presso l'opinione pubblica, anche giovanile. Nella famosa lirica *La Grande Proletaria si è mossa*¹⁹ declamata al teatro di Barga nel novembre del 1911 ad un evento per raccogliere fondi per le famiglie delle vittime e dei feriti, così come già era avvenuto in altri suoi precedenti componimenti poetici quali *L'era nuova* e *L'eroe italico*²⁰, Pascoli raccolse quasi tutti gli immaginari culturali, retorici, politici e simbolici legati alla guerra di Libia che ormai abbiamo

¹⁴ Enrico Corradini, *L'ora di Tripoli*, Milano, Treves, 1911.

¹⁵ Idem, *La conquista di Tripoli*, Milano, Treves, 1912.

¹⁶ Idem, *Sopra le vie del nuovo impero*, Milano, Treves, 1912.

¹⁷ Enrico Corradini, *La conquista di Tripoli*, cit., p. 30.

¹⁸ Ivi, pp. 47-48.

¹⁹ Giovanni Pascoli, *La Grande Proletaria si è mossa*, Bologna, Zanichelli, 1911.

²⁰ Idem, *Pensieri e discorsi*, Bologna, Zanichelli, 1907.

imparato a conoscere dalle pagine dei periodici magistrali e che il lettore del tempo avrebbe trovato anche nella letteratura e nelle pubblicazioni destinate al mondo giovanile, come vedremo nel nostro percorso. Nell'orazione Pascoli intrecciò essenzialmente due tematiche, quella della emigrazione ed il passato mitizzato dell'Italia, un passato mitologico che tornava nel presente. Con una femminilizzazione della nazione pienamente inserita nel discorso nazionalpatriottico ottocentesco l'Italia diventava la *Grande Proletaria*, la madre dei soldati al fronte, dei lavoratori, dei contadini e degli operai costretti ad emigrare e che in Libia avrebbero potuto trovare nuova fortuna. Le angustie, i dolori e le speranze di un'Italia che aveva appena festeggiato il proprio cinquantenario ma che continuava ad essere tediata da cronici problemi irrisolti davano poi adito al poeta di guardare al passato della nazione, troppo lucente e troppo glorioso per la modesta realtà dell'Italia giolittiana. Pascoli univa così nella sua lirica le epopee di Roma imperiale e quelle delle repubbliche marinare, le navi di Genova e Venezia alle legioni di Scipione e Metello, due epoche del passato allora presenti e compatte nei campi di battaglia della Tripolitania e della Cirenaica per dar man forte ai soldati impegnati contro gli ottomani e gli arabi. In una sorta di contemporaneità del passato, per il poeta era come se i due grandi momenti della storia italiana, le *nostre due grandi storie*, fossero in lotta nelle terre africane al fianco dei soldati prima che essi si gettassero nella lotta al grido di *Avanti Savoia*, compiendo così l'unione con l'ultimo grande momento della storia nazionale, il Risorgimento. I versi del Pascoli univano i caduti nella guerra di Libia ai caduti delle guerre del Risorgimento, alle schiere legionarie romane ed ai marinai delle repubbliche marinare.

Con una operazione retorica e letteraria che annullava la dimensione del tempo tra passato e presente e dello spazio geografico tra Italia ed Africa, la guerra in Libia veniva quindi rappresentata dal poeta come un evento che accomunava tutta la comunità nazionale, univa i soldati al fronte e le famiglie, i cittadini e le scuole in Italia, il passato glorioso della nazione al presente bellico. Come già nei testi di Corradini, anche nella lirica pascoliana gli eventi bellici in Libia rappresentavano l'occasione per il riscatto nazionale e un luogo dove l'Italia poteva e doveva riconquistare il proprio rango una potenza imperiale. Tuttavia, dietro questa retorica che rispettava i canoni del nazionalismo e del patriottismo ottocentesco Pascoli aggiungeva una sensibilità particolare, quasi malinconica, nel riconoscere nell'impresa di conquista un qualcosa di ben diverso dalla lotta darwiniana tra potenze imperialistiche raccontata e propagandata dai nazionalisti alla Corradini. La conquista non era tanto e non solo una dimostrazione di maturità ed un'opportunità per mostrare la propria vigoria nazionale, ma pure una necessità per tutti gli uomini di poter «alimentare e vestirsi coi prodotti della terra da loro lavorata»²¹. L'obiettivo finale della conquista non era quindi solo il mostrare la propria forza ed

²¹ Giovanni Pascoli, *La Grande Proletaria si è mossa*, cit., p. 18.

il proprio valore, ma liberare dal bisogno gli italiani costretti all'emigrazione, quei *Proletari, lavoratori, contadini* eroi tanto quanto i *soldatini*.

Nella sua orazione Pascoli assimilava alle istanze della cultura nazionalista gli ideali del suo socialismo utopistico ed umanitario, dove perfino una conquista coloniale poteva essere interpretata come un inevitabile strumento per alleviare il dolore e la povertà degli ultimi e dei bisognosi ed infine alla pace universale tra i popoli. Una guerra alla necessità ed alla povertà quale quella per la Libia futura terra promessa degli emigrati italiani avrebbe così condotto nell'ottica pascoliana alla concordia ed alla fratellanza tra comunità nazionali finalmente libere dal bisogno, trasformando un'impresa offensiva e sicura foriera di morte, lutto e distruzione in una giusta causa. Perfino i soldati nella lirica di Barga assumevano caratteristiche ben diverse dalle trionfanti immagini di gloria, dovere ed orgoglio patriottico care alla retorica nazionalistica e patriottico-risorgimentale. Nelle parole di Pascoli i soldati, anzi i *soldatini*, non venivano presentati come eroi indomiti, se non per il loro essere eredi dei martiri risorgimentali e dei legionari romani. Essi erano piuttosto i figli di una *Grande Proletaria* ultima tra le potenze europee sia per la giovane storia unitaria che per le modeste condizioni culturali, sociali ed economiche. Figli di un'Italia povera ed arretrata, compassionevoli e misericordiosi tra loro e perfino nei confronti degli avversari travolti dal medesimo destino di guerra, figli sottratti alle loro famiglie ed al loro lavoro nei campi, nelle officine, nelle fabbriche e nei negozi per poter presenziare a questo appuntamento con la storia italiana. Questo interesse pascoliano per il dolore ed i bisogni dei poveri, degli ultimi ed infine degli emigrati italiani illuminava il conflitto libico quindi di una luce particolare, ed il conflitto più che una prova di maturità si trasformava in una medicina amara ma inevitabile per guarire le ferite ed i mali del passato italiano. La guerra di Libia sfumava così più in una dolorosa e giustificata necessità che in una messa di gloria per l'orgoglio patrio e la ritrovata natura imperialistica.

L'autore che più di ogni altro costruì e modellò l'immagine letteraria della guerra di Libia fu Gabriele D'Annunzio, che pur condividendo molte delle tematiche di Corradini e Pascoli le affinò ulteriormente inserendole in una struttura poetica così complessa e stratificata da rappresentare una delle vette letterarie del Novecento italiano. Il successo di questi componimenti lirici rese D'Annunzio il poeta ufficiale del conflitto libico ed uno dei personaggi più importanti del panorama culturale nazionale, come avrebbero dimostrato pochi anni dopo il discorso di Quarto e gli eventi della Prima guerra mondiale. D'Annunzio aveva in realtà già trattato i temi coloniali ed africani con l'opera *Più che l'amore* del 1906, una tragedia in cui le vicende dell'esploratore Corrado Brando agivano da metafora sulle sorti dell'Italia. La volontà di conquista, di rilancio e di vitalità del protagonista assumevano così le forme del riscatto dell'intera collettività nazionale, della ricerca di

un posto nello scacchiere internazionale, di un diverso destino e di un proprio scopo come paese, passando per il mito di Roma imperiale e l'immane esotismo per l'alterità africana. Fu però con le liriche scritte in occasione del conflitto libico che D'Annunzio propose un'impressione letteraria dell'Africa destinata a condizionare per lunghi decenni la sensibilità dell'opinione pubblica e la cultura italiana in senso lato. Le sue *Canzoni delle gesta d'Oltremare*, raccolte poi nel volume *Merope* nel 1912²², furono pubblicate a partire dall'8 ottobre 1911 a pagina intera dal *Corriere della Sera* ed accompagnarono con una cadenza quasi da cronaca bellico-giornalistica i mesi del conflitto coloniale, e già questa particolarità donò alle liriche una grande autorevolezza presso l'opinione pubblica italiana, quasi che la versione e la visione di D'Annunzio riguardo la Libia costituissero le uniche interpretazioni possibili.

Nelle sue composizioni il poeta costituì un intreccio di erudizione storico-lirica che univa le immagini della classicità greca e dell'imperialismo romano ad altri grandi momenti della storia della penisola italiana, dalle Crociate alle repubbliche marinare alle guerre risorgimentali, fino agli eventi bellici che proprio in quelle settimane stavano accadendo sui campi di battaglia libici. Questo *continuum* storico aveva come obiettivo certamente quello di esaltare il patriottismo ed il nazionalismo degli italiani del 1911, che dovevano essere fieri della propria storia e del proprio patrimonio culturale, ma il fine ultimo del poeta era quello di narrare una mitologia del passato nazionale che legittimasse il conflitto e che modellasse una nuova immagine di Italia ed italianità vincente, trionfante, imperiale. Le liriche di D'Annunzio si dipanavano perciò in due percorsi, l'esaltazione di un passato mitizzato e la proiezione in un futuro nazionale altrettanto glorioso. La Libia per D'Annunzio non costituiva soltanto la quarta sponda dell'Italia, un'entità geografica che chiudeva il confine meridionale del paese o una futura terra promessa per gli emigranti, ma il recupero di qualcosa che la storia aveva sottratto a Roma ed agli italiani, una divisione diventata ancor più netta quando nel medioevo nelle antiche province africane dell'impero si erano insediati gli arabi e gli ottomani. La guerra di Libia non era quindi per D'Annunzio una occupazione di una nuova terra o la conquista di una nuova colonia, ma la liberazione di terre di diritto italiane e latine allora in mano ad un'occupazione considerata barbara quale quella ottomana, un ritorno in regioni che già erano state "italiane" e romane. Questa epica del ritorno e di glorificazione del passato italiano sembrò utile a D'Annunzio non soltanto per legittimare la bontà dell'impresa coloniale, ma pure per mostrare ai propri lettori una possibile strada per il futuro dell'Italia, un percorso di ascesa nazionale fatta di vittorie e conquiste che onoravano il passato e che indicavano pure un avvenire di gloria.

²² Gabriele D'Annunzio, *Laudi del cielo, della terra, del mare e degli eroi. Libro IV, Merope*, Milano, Treves, 1912.

Nelle liriche di *Merope* il ricordo delle guerre puniche e del *Mare Nostrum*, del granaio dell'impero, di Leptis Magna si sommava a quello delle navi genovesi e pisane, delle truppe crociate. Come poi succederà con gli *Angeli di Mons* dello scrittore Arthur Machen durante la Prima guerra mondiale²³, anche nei versi di D'Annunzio gli antichi soldati ed eroi combattevano al fianco dei militari impegnati in Libia: i legionari romani, i crociati, le navi di Pisa, Venezia e Genova ed i bersaglieri risorgimentali di Manara affiancavano i soldati di Gustavo Fara ed i marinai di Umberto Cagni, i *garibaldini del mare*. Se le cause dei conflitti che questi soldati avevano dovuto combattere nel corso dei secoli erano state diverse e molteplici, essi avevano però dimostrato lo stesso coraggio, la stessa forza morale, lo stesso spirito di sacrificio, così come la meta finale era stata la stessa: il trionfo della civiltà latina, italiana, cristiana. Nei versi del poeta lo scontro immerso in questo *continuum* atemporale che unisce passato, presente e futuro della nazione era sempre dicotomico, rigidamente manicheistico: da una parte la civiltà del mondo latino, dell'Italia e del Cristianesimo, dall'altro la violenza e la barbarie degli ottomani, degli arabi e dell'Islam; da una parte la Croce, dall'altra la Mezzaluna; da una parte la città del mito, ovvero Roma, dall'altra la città del possibile futuro, Tripoli. Nelle liriche dannunziane si trovavano in buona sostanza due mondi contrapposti, quello italiano e quello libico. E se nel primo si concentravano la storia, il mito, l'epica di un'unica storia di civiltà, nel secondo si trovavano la vacuità, l'arretratezza, la violenza e la barbarie del dominio ottomano ed islamico; se il primo rappresentava il passato, il patrimonio culturale della nazione ed il luogo da cui si proveniva, il secondo costituiva la meta finale, l'ultimo ostacolo prima di impossessarsi, o meglio reimpossessarsi, di un futuro di gloria imperiale e di un'idea di nuova Italia figlia del Cinquantenario. Con questo complesso e stratificato mosaico di memorie, mito, tradizione, leggenda e storia nazionale, D'Annunzio creò un'unica cornice letteraria e retorica, un unico immaginario culturale in cui la guerra di Libia quasi perdeva il proprio carattere di evento perché inserita in una grande storia che univa il passato, il presente ed il futuro dell'Italia²⁴.

Questi autori rappresentarono probabilmente le voci italiane più importanti che si occuparono della guerra di Libia, in un panorama artistico e letterario che vide comunque un'ampia e convinta partecipazione alla causa bellica²⁵. La scelta non ha avuto nell'alta qualità di questi grandi autori della

²³ Arthur Machen, *The angels of Mons: the bowman and other legends of the war*, London, Simpkin, Marshall, Hamilton, Kent & Co., 1915; Jay Winter, *Il lutto e la memoria. La Grande Guerra nella storia culturale europea*, Bologna, Il Mulino, 2014, p. 95-105.

²⁴ Giovanna Tomasello, *L'Africa tra mito e realtà*, cit., p. 41-82.

²⁵ Per una visione più completa di come la guerra di Libia fu discussa dagli intellettuali del tempo, Antonio Schiavulli, *La guerra lirica. Il dibattito dei letterati italiani sull'impresa di Libia (1911-1912)*, Ravenna, Giorgio Pozzi Editore, 2009; per un focus invece sul pensiero del futurista Marinetti riguardo la missione coloniale, rimando a Francesco Arru, Rossana Jemma-Scwentzel, *Filippo Tommaso Marinetti. Une vision futuriste de l'Afrique*, in Mariella Colin, Enzo R. Laforgia (a cura di), *L'Afrique coloniale et postcoloniale dans la culture, la littérature et la société italiennes*, cit., pp. 83-95.

letteratura italiana l'unica ragione, perché quello che è qui più importante sottolineare è che gli immaginari, le tematiche e le retoriche da loro utilizzate nel trattare la guerra di Libia si sarebbero riversate anche nella letteratura per l'infanzia a tema coloniale che in quei mesi di conflitto visse un concreto *turning point*, un innalzamento del livello qualitativo e quantitativo. E si può ben dire che la letteratura per l'infanzia non arrivò affatto impreparata al conflitto libico, perché almeno dagli anni Ottanta dell'Ottocento anche nelle riviste, nei giornali e nei libri destinati ai più piccoli l'Africa aveva rappresentato un'inesauribile fonte di atmosfere e scenografie esotiche per storie di mistero ed avventura, offrendo agli autori un materiale narrativo ed opportunità di pubblicazione forse anche maggiori rispetto al mercato editoriale riservato alle fasce adulte della popolazione.

Quella per l'Africa, delle terre inesplorate e del possibile futuro coloniale italiano furono da subito un fascino ed un'attrazione assorbiti dai prodotti editoriali per l'infanzia, che accompagnarono le fasi alterne del primo colonialismo italiano ora con toni retorici e propagandistici, ora disillusi e favolistico-ironici, con una evoluzione stilistica e qualitativa che permette allo studioso di poter osservare le modalità attraverso le quali la letteratura per i ragazzi ebbe indubbiamente un peso nel formare una coscienza coloniale presso le giovani generazioni, restituendo a distanza di tempo le aspettative, i propositi raggiunti e mancati, il lascito culturale del colonialismo italiano nella cultura dell'Italia liberale del tempo. La nascita e poi la progressiva diffusione di una letteratura per le giovani generazioni a tema coloniale non fu dovuta soltanto alle dinamiche politiche e culturali che interessarono l'Europa e l'Italia tra Otto e Novecento riguardo i temi dell'imperialismo, ma pure al parallelo sviluppo in Italia di un moderno mercato editoriale che per poter crescere inevitabilmente legò i propri destini anche al mondo della scuola, impegnata a sua volta in un processo di sviluppo, irrobustimento e di lotta all'analfabetismo. Quest'ultima era l'istituzione attraverso la quale sarebbe stato più facile entrare in contatto con le giovani generazioni attraverso non tanto e non solo i meri testi scolastici, destinati allo studio e all'utilizzo in classe da parte degli studenti e degli insegnanti (come in parte abbiamo già visto trattando le riviste magistrali), ma soprattutto con quelle letture che possiamo definire *parascolastiche*, la via privilegiata per conquistare l'attenzione ed il gradimento dei bambini e delle bambine italiane. Erano quest'ultime letture con fini ricreativi quali appunto romanzi, storie morali o storie d'avventura, che non avevano all'origine una finalità educativa nel senso scolastico del termine come per i sussidiari o i libri di testo, ma che per la loro importanza, la loro qualità e la loro diffusione presso l'opinione pubblica finirono per essere integrate nei programmi scolastici, sia per ordine del ministero che per la libera scelta degli insegnanti. E del resto come potremmo definire diversamente *Pinocchio* di Collodi o *Cuore* di De Amicis, se non come due libri

nati fuori dalla scuola ma che proprio nelle classi scolastiche italiane ebbero da subito un peso molto importante nella formazione delle giovani generazioni²⁶?

Culture dell'imperialismo, progressiva alfabetizzazione e scolarizzazione, sviluppo di un mercato editoriale: questi tre fattori furono le fondamentali basi da cui poi sarebbe nata una letteratura per l'infanzia e segnatamente una narrativa per ragazzi a tema coloniale. Quando negli anni Ottanta dell'Ottocento i temi africani, le questioni coloniali ed i progetti imperialistici iniziarono a diventare oggetto di discussione presso l'opinione pubblica italiana, le condizioni per un salto di qualità dell'editoria scolastica e parascolastica erano ormai presenti. Alla prima generazione di case editrici impegnate già da metà Ottocento nella pubblicazione di libri di testo e di lettura per l'infanzia, e qui basti citare i casi delle torinesi Paravia e Loescher e delle fiorentine Le Monnier e Paggi, tra gli anni dell'Unità ed il 1880 se ne era aggiunta una seconda, ricca di editori che intuirono gli ottimi affari portati dallo sviluppo scolastico in corso e si lanciarono con forza nel mercato destinato alle giovani generazioni: Hoepli, Vallardi, Treves, Sonzogno e Trevisini a Milano, Zanichelli a Bologna, Sandron a Palermo, Sansoni e Bemporad a Firenze, e solo per citare i nomi più famosi, molti dei quali ancor oggi in attività. Giusto per dare un'idea della dimensione sempre più grande di questo mercato editoriale, agli inizi degli anni Settanta dell'Ottocento gli insegnanti italiani avrebbero potuto scegliere i propri testi scolastici, didattici e parascolastici tra duemila titoli allora disponibili pubblicati dalle case editrici, mentre alla fine del secolo una commissione nominata dal ministro della Pubblica Istruzione Baccelli per fare una selezione dei libri di testo si trovò a dover scegliere tra cinquemila nuovi titoli in attesa di parere e valutazione finale.

Questa nuova fase dell'editoria scolastica e parascolastica ebbe in Milano il suo centro maggiore, dove la già forte tradizione editoriale e libraria seppe aggiungere a partire dagli anni Ottanta delle importanti novità di tipo sia industriale che commerciale, e dietro il centro meneghino si ponevano Firenze e Torino, con una lunga tradizione sia editoriale che educativo-scolastica. Oltre alla maggior vicinanza con il mondo industriale mitteleuropeo, tedesco e francese che permetteva un aggiornamento continuo delle metodologie e delle tecniche della stampa industriale ed una rinnovata cura editoriale del prodotto (dalla grafica alla qualità della carta, dalle illustrazioni ai caratteri), per poter rafforzare la propria attività commerciale le case editrici meneghine furono le prime a fiutare i grandi affari che sarebbero potuti derivare dalla connessione tra la pubblicazione dei libri scolastici e parascolastici e quella delle riviste magistrali. Con la stampa di riviste magistrali concepite in stretta relazione coi libri di testo, le collane di letture e romanzi ed i materiali didattici presenti nei propri

²⁶ Gabriele Turi, *Editoria per ragazzi: un secolo di storia*, in Luisa Finocchi, Ada Gigli Marchetti (a cura di), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2004, p. 11-24.

cataloghi, con una pubblicità degli articoli in vendita vicendevole e circolare, le case editrici capirono che in questo modo avrebbero potuto competere con maggior facilità in un mercato come quello scolastico e parascolastico che stava diventando agguerritissimo. Giusto per fare qualche esempio, quando nella nostra trattazione ci siamo soffermati sulle riviste magistrali abbiamo incontrato proprio la milanese Vallardi come casa editrice del popolare *Corriere delle Maestre*, mentre la Trevisini pubblicava *La Scuola*, forse il più importante giornale magistrale in opposizione alla guerra di Libia, e la torinese Paravia annoverava tra i suoi titoli la conservatrice *Unione dei maestri elementari* e *L'educazione dei bambini* destinata alle maestre d'asilo. Nei giornali magistrali si trovavano così proposte didattiche che rimandavano ai manuali ed ai sussidiari della stessa casa editrice del periodico, nelle pagine pubblicitarie poste all'inizio o alla fine dei singoli fascicoli venivano sponsorizzati e caldamente consigliati sia ai maestri che ai bambini i libri di testo e le letture evasive pubblicate dagli stessi tipi, mentre con l'acquisto dei volumi di una determinata casa editrice si potevano ottenere sconti per l'abbonamento alla rivista magistrale della stessa casa madre.

Fu proprio con queste sinergie sia produttive che pubblicitarie che al passaggio del secolo l'editoria scolastica e per le giovani generazioni fece il definitivo salto di qualità. Le case editrici ottocentesche a dimensione familiare, anche quando dotate di cataloghi ricchi di proposte e dalla pregevole qualità artigianale, lasciarono progressivamente il posto alle grandi aziende tipografiche capaci di espandersi e competere tra loro a livello nazionale per numero di volumi stampati e titoli offerti, sedi distaccate, catene di negozi, prezzi agevolati e contatti con i ministeri a Roma. Con il vantaggio industriale e commerciale acquisito, le grandi case editrici seppero cogliere la sfida dei continui cambi dei programmi ministeriali, che rappresentavano una occasione ghiotta per allargare ulteriormente i cataloghi e l'offerta, diminuire i costi alla vendita e rafforzarsi sul mercato, mentre i piccoli editori, rimasti ad una dimensione di alto artigianato, non poterono reggere il ritmo dei cambiamenti e le sfide di un mercato diventato famelico. Così come era successo per le riviste magistrali, anche per le case editrici con un'attenzione particolare per il mercato scolastico e parascolastico il passaggio del secolo segnò l'abbandono della propria natura artigianale e locale per approdare ad una nuova dimensione nazionale e dalle caratteristiche industriali e commerciali moderne, nel Novecento dei libri²⁷.

Era quindi inevitabile che in questa grande espansione del mercato editoriale legato alla scuola ed all'infanzia i temi dell'Africa, dell'esotico e del colonialismo conquistassero uno spazio significativo, e sin dall'inizio l'evasione avventurosa accompagnò una disquisizione più seria, più propagandistica e politicamente impegnata riguardo i motivi e le cause delle prime mosse

²⁷ Irene Piazzoni, *Il Novecento dei libri. Una storia dell'editoria in Italia*, Roma, Carocci, 2021.

espansionistiche italiane. Nel 1884 Emilio Salgari aveva scritto a puntate sulle pagine del giornale veronese *La Nuova Arena* la sua prima avventura africana, *La favorita del Mahdi*, ed i singoli capitoli della storia sarebbero stati raccolti in un libro unitario del 1887. Era questa una storia di amore e passione pienamente inserita nell'attualità della rivolta sudanese allora in corso contro la neonata amministrazione anglo-egiziana e che si sarebbe conclusa con la morte del generale Gordon a Khartoum nel gennaio del 1885, un evento che causò grande clamore e non soltanto in Gran Bretagna, dove Gordon fu dipinto come un eroe cristiano, un martire per la causa della civiltà occidentale²⁸. Salgari avrebbe poi dedicato altri libri al tema a lui caro della lotta antischiavista, come per esempio *I drammi della schiavitù* del 1896, ma fu con l'unione di storie avventurose, intrecci amorosi e resoconti di viaggi in terre inesplorate come *Le straordinarie avventure di un marinaio in Africa* del 1899 o *Le caverne dei diamanti* sempre del 1899 che contribuì a plasmare l'immagine e gli immaginari legati all'Africa presso l'opinione pubblica italiana²⁹.

Oppure basti qui pensare ai libri d'avventura di Jack la Bolina, un autore oggi forse meno conosciuto ed apprezzato di quanto non lo fosse allora presso il pubblico giovanile. Dietro questo nome d'arte si celava Augusto Vittorio Vecchi, figlio del patriota, garibaldino e poi deputato Candido Augusto, che dopo gli studi navali ed una breve carriera nella Regia Marina si dedicò all'insegnamento della storia navale presso l'Accademia di Livorno, affiancando alla docenza una feconda ed assai produttiva vena giornalistica e letteraria per le giovani generazioni³⁰. Dopo molte storie marinaresche decise di rivolgere la propria attenzione all'Africa e così ad inizio anni Novanta pubblicò presso la casa editrice Paravia il libro *Stanley in Africa. Storia narrata ai ragazzi*, che rese ancora più popolari presso le giovani generazioni le peripezie dell'esploratore, medico e missionario David Livingstone, della sua scomparsa e del suo ritrovamento nel 1871 da parte di Henry Morton Stanley dopo una ricerca che appassionò l'opinione pubblica ed i giornali del tempo³¹. Proprio questa unione di amore per l'avventura, esotismo, incontro con animali selvaggi e tribù sconosciute fu alla base di altri successi di La Bolina come *Cacce su terra e mare. Lettere di due giovani esploratori*³²

²⁸ Lawrence James, *The Rise & Fall of the British Empire*, London, Abacus, 1998, p. 274-287; Henri Wesseling, *La spartizione dell'Africa 1880-1914*, Milano, Corbaccio, 2001, pp. 80-101; per il mito di Gordon come eroe cristiano e la conseguente nascita di una duratura letteratura "agiografica" a riguardo, qui mi limito a citarne due: George Barnett Smith, *General Gordon: The Christian Hero and Soldier*, London, Partridge, 1896, e Seton Churchill, *General Gordon: a Christian Hero*, London, James Nisbet&Co., 1890.

²⁹ Sul ruolo di Salgari nel creare un immaginario africano in Italia, Felice Pozzo, *Emilio Salgari e l'Africa*, in Cecilia Pennacchini (a cura di), *L'Africa in Piemonte tra '800 e '900*, Torino, Regione Piemonte-Centro piemontese di studi africani, 1999, p. 109-116.

³⁰ Per una biografia di Jack La Bolina-Augusto Vittorio Vecchi, rimando alla voce biografica del padre Candido Augusto curata da Fulvio Conti, *Candido Augusto Vecchi*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Treccani, vol. 98, 2020

³¹ Jack La Bolina, *Stanley in Africa. Storia narrata ai ragazzi*, Torino, Paravia, 1891.

³² Id., *Cacce su terra e mare. Lettere di due giovani esploratori*, Torino, Paravia, 1898.

e *Al lago degli elefanti. Avventure di un italiano in Africa*³³, due racconti che vedevano impegnati dei giovani ragazzi italiani in delle avventure formative in terra d’Africa, e dove il tema dell’incontro con l’Altro e la lotta alla schiavitù fornivano al lettore certamente un piacere narrativo e di evasione, ma pure una legittimazione ed una giustificazione ideologica per la retorica della missione civilizzatrice occidentale alla base dell’imperialismo di fine secolo, anche italiano.

Certo è interessante notare che Salgari e Vecchi-La Bolina con le loro opere di fantasia iniziarono a plasmare una coscienza coloniale presso le giovani generazioni quando ancora non esisteva un impero italiano d’oltremare, o quanto meno era alle primissime fasi e limitato alle piccole province del Corno d’Africa, per cui il contatto con l’Altrove coloniale agiva ancora per via indiretta, attraverso le esperienze delle altre potenze europee o perché le storie raccontate erano ambientate in parti dell’Africa assoggettate alla Francia, al Belgio, alla Gran Bretagna, perfino alla Germania guglielmina, non all’Italia. Quando le sconfitte di Dogali del 1887, ad Amba Alagi nel 1895 e soprattutto a Adua nel 1896 mostrarono anche ai bambini ed alle bambine d’Italia la dura e deludente realtà del nostro primo colonialismo, la narrativa a loro dedicata non poté fare finta di niente, come se nulla fosse successo. E le strade che l’editoria per l’infanzia del tempo decise di seguire furono due: la glorificazione dei caduti oppure la derisione e la parodia.

Nel narrare un fatto inglorioso quale una sconfitta militare, per di più contro delle popolazioni africane ritenute per loro natura inferiori alla preparazione ed alla abilità guerresca degli italiani e della civiltà occidentale *tout court*, si cercò di ricavare comunque un senso educativo e pedagogico, quasi che la disfatta (o per meglio dire la serie di sconfitte) in Etiopia dovesse rappresentare un punto di partenza, una caduta dalla quale sarebbe per forza di cose ripartito un percorso di crescita, di miglioramento e di gloria; azzerando il contesto delle fallimentari avventure coloniali dell’Italia crispina si aggirava così il problema di individuare responsabilità politiche, culturali e militari della sconfitta. Quest’opera di trasformazione della caduta militare in un percorso di redenzione lo si può osservare in una storia dello scrittore triestino Alberto Boccardi³⁴. Intitolato *La cieca che vede* e contenuto nel libro *Alla luce del vero*³⁵, questo racconto presentava al lettore la storia di Paola Marefoschi-Basteris, una scrittrice di libri per l’infanzia, coi toni tipici del melodramma patetico ottocentesco. Già vedova di un eroico militare, nel testo la scrittrice Paola doveva sopportare l’arrivo di una cecità invalidante e le turbolenze del figlio Guido, colpevole pure tra mille malefatte di un furto di gioielli della madre. Abbandonata la scuola, Guido diventava apprendista in un opificio per

³³ Id., *Al lago degli elefanti. Avventure di un italiano in Africa*, Torino, Paravia, 1898.

³⁴ Per una biografia di Alberto Boccardi rimando alla voce curata da Claudio Desinan in Giorgio Chiosso, Roberto Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell’Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, vol.1, 2014.

³⁵ Alberto Boccardi, *Alla luce del vero. Libro per ragazzi*, Milano, Hoepli, 1897.

poi arruolarsi negli alpini e partire per l’Africa nel 1895. E proprio in terra etiope Guido compirà il proprio percorso di riscatto e redenzione, combattendo sotto il comando di Galliano e partecipando alla battaglia dell’Amba Alagi ed alla resistenza nel fortino di Macallè, dove Guido conoscerà la sconfitta ma pure la sensazione di essere diventato un uomo capace di uscire a testa alta dalla disfatta proprio per il senso del dovere e dell’amor di patria appresi nelle fila dell’esercito. La vita militare, il senso del dovere e del sacrificio, lo spirito di patria erano quindi capaci di trasformare anche gli animi turbolenti, irrispettosi delle leggi e perfino della propria madre, e poco importava che tutto questa abnegazione fosse finita in una sconfitta militare, perché se con la forza di volontà ognuno poteva trovare la redenzione personale, anche l’Italia avrebbe trovato la propria strada dopo quella dolorosa prova militare³⁶.

Le sconfitte africane di fine secolo non furono però trasposte nella narrativa per l’infanzia soltanto con la retorica della gloria, della celebrazione del martirio e del lutto patriottico, della prova di maturità soltanto rimandata, del senso del sacrificio dei caduti negli stilemi nazionalpatriottici alla *Cuore* di De Amicis. Non mancò infatti anche una vena parodistica, quando non proprio derisoria, ed il *Pinocchio in Affrica* scritto da Eugenio Cherubini nel 1903 ne rappresentò l’esempio più fulgido³⁷. Pubblicato dalla fiorentina Bemporad in un volume riccamente illustrato, quello di Cherubini era uno dei tanti sequel dell’originale Pinocchio creato da Carlo Lorenzini tra il 1881 ed il 1883 sul settimanale illustrato «Giornale per i bambini» e che nel 1883 sarebbe stato pubblicato in volume unitario dalla fiorentina Paggi. Questi capitoli successivi della storia del burattino di legno, scritti in periodi diversi da autori diversi, furono più di una ventina tra fine Ottocento e la Seconda Guerra Mondiale ed andarono a costituire quasi un genere letterario, quello della *pinocchiata*, delle storie di formazione dove proprio il burattino o un bambino con la sua stessa intemperanza ed il suo carattere ribelle dopo mille peripezie ed avventure dal forte carattere pedagogico-morale diventava un burattino-bambino dai sani principi morali. Queste avventure prendevano insomma quasi l’aspetto di un turneriano rito di passaggio tra una prima infanzia turbolenta, anarchica ed irrispettosa delle leggi e della morale borghese ed una seconda giovinezza coscienziosa, buona e finalmente educata ai valori della buona società, civile e rispettosa delle regole e delle gerarchie.

Destinato ad un grande e duraturo successo anche internazionale³⁸, il Pinocchio di Cherubini non solo era fedele alle caratteristiche fisiche ed emotive dell’originale collodiano, ma pure le peripezie e le disavventure finirono per somigliare molto a quelle del primo libro, e con questa

³⁶ Enzo R. Laforgia, *Il colonialismo italiano spiegato ai fanciulli*, in Luisa Finocchi, Ada Gigli Marchetti (a cura di), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, cit., p. 210-227.

³⁷ Eugenio Cherubini, *Pinocchio in Affrica*, Firenze, Bemporad, 1903.

³⁸ Nel 1911 un maestro italiano emigrato negli Stati Uniti, Angelo Patri, lo tradusse in inglese, mentre nel 1926 sarebbero comparse un’edizione francese ed olandese.

intelligente operazione narrativa l'autore finiva per creare subito una connessione ed una riconoscibilità del personaggio coi piccoli lettori, conquistandone quindi il consenso ed il favore con un racconto che presentava elementi gustosi e divertenti già conosciuti. In questo libro Pinocchio, stanco della routine giornaliera a scuola, decideva di scappare in Africa per conquistare una grande ricchezza e tornare in Italia per vivere di rendita, senza dover quindi faticare nel terminare il percorso scolastico e scegliersi un mestiere per poter vivere onestamente. Il Pinocchio di Cherubini vedeva quindi nell'Africa il suo *paese dei balocchi*, ma naturalmente il viaggio non si rivelava così semplice come il burattino aveva immaginato, perché dalle sabbie del Sahara alla impenetrabilità della foresta equatoriale Pinocchio finiva per incontrare i cammellieri e i mercanti arabi, le carovane dei beduini e gli animali feroci, i guerrieri e capitribù, tutte situazioni dipinte negli ormai classici toni dell'esotismo, del meraviglioso e della fascinazione per le terre sconosciute. Il racconto mancava però della caratterizzazione ormai specifica e frutto dello studio attento dei testi geografici da parte di Salgari o di Vecchi, che coi loro libri oltre a costruire una coscienza coloniale contribuirono non poco anche alla conoscenza effettiva di terre allora poco frequentate e conosciute dagli italiani, giovani o adulti che fossero.

L'Africa qui raccontata era un'Africa generica, atemporale, immobile ed immutabile, un Altrove neutro che poteva essere colto con maggior facilità dai giovani lettori ma che allo stesso tempo sminuiva il ruolo e l'importanza dell'Africa stessa, resa soltanto come una lussuosa ed affascinante scenografia di una storia. E forse per Cherubini non era neanche troppo importante dare caratteri ed aspetti specifici al luogo da lui raccontato, perché quel che contava era il percorso di trasformazione di Pinocchio. Gli scontri tra arabi ed africani, le guerre tra le tribù della foresta equatoriale così come le tradizioni, gli usi ed i costumi delle popolazioni locali venivano descritti con toni comici e caricaturali. Gli stessi africani venivano raccontati quasi alla stregua di adulti rimasti bambini, e per di più anche un po'tonti, poco svegli ed intelligenti, in una degradazione delle popolazioni africane ad uno stato infantile, e perciò bisognoso di un aiuto e di una guida esperta, tipica di tutta la retorica civilizzatrice dell'imperialismo europeo di fine Ottocento. Mancava quindi quasi del tutto in Cherubini l'empatia, la giusta caratterizzazione ed il rispetto portato da Salgari alle popolazioni africane, dipinte sicuramente come molto diverse dagli occidentali ma comunque degne di essere ritenute una civiltà con caratteristiche proprie. Giunto nella foresta equatoriale, una tribù locale, sbalordita dal fatto che un burattino di legno potesse parlare e quindi convinta della sua natura divina, finiva per nominare Pinocchio imperatore. Quest'ultimo però, inorridito dagli usi e costumi dei suoi sudditi, descritti seppur in modo comico come cannibali ed animaleschi, decideva di scappare e tornare in Italia.

Condividendo una struttura narrativa e pedagogica-morale tipica di molta letteratura per l'infanzia dell'Europa del tempo, e basti qui citare il caso di *Alice in Wonderland* di Lewis Carroll del 1865 o del *Peter Pan* di James Barrie del 1904, il *Pinocchio in Affrica* di Cherubini raccontava la storia di una temporanea sbandata, un gesto di ribellione di un bambino o di una bambina, in questo caso del famoso burattino di legno, in una terra di fantasia prima tanto amata ed agognata perché idealizzata come terra della felicità e della libertà dagli obblighi e dai doveri, poi abbandonata per far ritorno a casa, al sicuro delle regole, delle buone maniere, del rispetto delle gerarchie e dei ruoli, e questo doveva essere immediatamente capito ed apprezzato dai piccoli lettori, perché dopo le risate ed il divertimento si doveva tornare alla vita reale della crescita personale, morale e educativa. Nei toni della parodia comica, Cherubini presentava ai propri lettori quell'Africa che perfino i bambini e le bambine si sarebbero aspettati, un luogo sicuramente misterioso, lussureggiante ed affascinante, ma pieno di pericoli, insidie, animali selvaggi e popolazioni barbare, molto lontane dalla morale e dai costumi del tempo, per cui dietro la risata era ben chiaro, o doveva essere chiara, la gerarchia tra chi rappresentasse il giusto e chi no, dove si situasse la civiltà e dove la barbarie, la selvaggia animalità. Più sottilmente, nelle pagine di Cherubini il *sogno africano* di Pinocchio poteva essere accomunato a quello dell'Italia liberale del tempo, per cui come il burattino aveva rinunciato ai propri sogni di gloria ed aveva capito che non ci fosse posto migliore di casa sua, sembrava quasi che l'autore consigliasse anche all'Italia del tempo di rinunciare alla *pinocchiata* dell'avventura coloniale³⁹.

Quell'Africa che tanto dolore aveva arrecato agli italiani con le vergognose sconfitte di Dogali e Adua poteva quindi diventare la scenografia di un'avventura buffa e comica di Pinocchio. Cherubini metteva in pratica un'esorcizzazione del lutto e della sconfitta che sicuramente aveva un aspetto pedagogico-morale nel suo essere una storia di formazione, ma che allo stesso tempo poteva far divertire con una rappresentazione grottesca, ridanciana e, alla fine, abbastanza sprezzante e derisoria delle popolazioni africane. Su questa linea parodistica e comica si pose anche un altro autore di racconti per l'infanzia, Alberto Cioci, nei quali attraverso la monelleria dei bambini protagonisti delle storie colpiva le convenzioni sociali, le meschinità ed il conformismo del mondo adulto⁴⁰. Ma nella novella *Menelicche* la ferocia parodica non fu tanto riservata alla condanna degli adulti, quanto proprio alle popolazioni africane, qui rappresentate dal personaggio significativamente chiamato come l'imperatore d'Etiopia responsabile delle disastrose sconfitte italiane di fine Ottocento⁴¹. La storia di Cioci aveva al suo centro una famiglia reale africana che aveva in Menelicche un principe

³⁹ Maria Truglio, *African Plots in Italian Children's Literature: Eugenio Cherubini's Pinocchio in Affrica*, in «Modern Language Notes», Vol. 106, No.1, 2011, p. 114-136.

⁴⁰ Per una biografia di Alberto Cioci rimando alla voce curata da Pino Boero in Giorgio Chiosso, Roberto Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, vol.1, 2014.

⁴¹ Alberto Cioci, *Menelicche. Avventure di un moretto. Libro per ragazzi che vogliono ridere*, Firenze, Bemporad, 1907.

ereditario bizzoso, dispettoso e disobbediente come Pinocchio. Il padre decideva quindi di mandare il principino in Italia per ricevere un'educazione occidentale, dove il giovane Menelicche mostrava tutto il suo peggior lato bestiale e barbaro, tanto da essere rinchiuso in una gabbia come un animale da zoo. Col tempo Menelicche perderà la propria natura selvaggia ed una volta educato ed istruito dai suoi maestri occidentali potrà far ritornare presso la famiglia reale da persona civile e civilizzata.

Questa storia dall'impianto semplice, comico e grottesco, destinata a far ridere i giovani lettori per la propria natura buffonesca, oltre ad una derisione indiretta per l'avversario etiope metteva in mostra una visione dichiaratamente razzista delle popolazioni africane, ben di più di quanto non facesse lo stesso Cherubini nel Pinocchio in Africa e molto lontano, quasi all'opposto dalle opere salgariane. Il giovane Menelicche veniva rappresentato come uno stadio intermedio tra l'animalità e la natura umana, e soltanto attraverso l'educazione occidentale forzata dalla chiusura nella gabbia e dall'abbandono delle sue abitudini culturali aveva potuto compiere un percorso di redenzione e di ingresso nella civiltà. Che il piccolo Menelicche potesse rappresentare l'Africa tout court ed i suoi maestri l'Italia e l'occidente nella missione civilizzatrice dell'imperialismo, e che quindi un processo del genere fosse necessario perfino per la giovane Italia liberale uscita dieci anni prima dalle sconfitte di Dogali e Adua, era chiaro ed immediato perfino per i bambini e le bambine del tempo⁴².

Quando la guerra di Libia irruppe nella quotidianità dell'opinione pubblica italiana, e quindi anche tra i più piccoli, il clima culturale era quindi pronto ed estremamente fertile. Il mercato editoriale, librario e giornalistico comprese benissimo che una grande opportunità si stava aprendo davanti a sé, anche grazie al successo della martellante propaganda a favore di un conflitto coloniale che finì per conquistare larghi consensi presso l'opinione pubblica, e questo processo doveva riguardare anche l'infanzia. Fu così che nacque quella stretta comunione di intenti tra consumismo, identità nazionale e educazione che abbiamo trattato qualche pagina addietro. Con la produzione massiccia di libri, avventure e cronache di guerra i maestri e le maestre italiane furono facilitate nel loro impegno di formazione e mobilitazione, ed allo stesso tempo favorirono un maggior consumo di beni editoriali da parte dei bambini. Il cerchio così si chiudeva: se da una parte le case editrici aiutavano con i loro libri la scuola e gli insegnanti, dall'altra i maestri e le maestre indirizzavano i propri studenti verso determinati titoli, autori, testate, scelte librarie⁴³.

⁴² Mariella Colin, *L'Afrique pour l'enfance: aventures et colonialisme dans les livres pour l'enfance et la jeunesse de l'Italie libérale*, in Mariella Colin, Enzo R. Laforgia (a cura di), *L'Afrique coloniale et postcoloniale dans la culture, la littérature et la société italiennes*, cit., p. 63-82.

⁴³ Graziano Mamone, *La mercificazione dell'infanzia nella guerra di Libia 1911-12*, in «Rivista di storia dell'educazione», anno IV, n.2., 2017, p. 119-141.

Ed è proprio a questo vasto panorama editoriale che dedicheremo questa seconda sezione. Nelle prossime pagine prenderemo in considerazione innanzitutto una serie di libri molto differenti tra di loro. Leggeremo ed analizzeremo infatti prima di tutto le cronache di guerra scritte per i bambini, ciò che più si avvicinò al racconto giornalistico dedicato agli adulti. Passeremo poi alle raccolte di lettere dei militari, che resero ancora più vivida e partecipata la comprensione e la mobilitazione per il conflitto, e alla memorialistica dei caduti, degli eroi a cui i bambini e le bambine avrebbero dovuto ispirarsi per le loro qualità valoriali e morali. Prenderemo infine in considerazione i racconti d'evasione, che, come era successo nei decenni precedenti, presentarono anche in questo caso una grande ricchezza di diversi registri narrativi, dal realismo eroico alla parodia comica.

Il dato che mi preme sottolineare è che tutti questi libri furono pubblicizzati con grande visibilità ed efficacia nelle pagine commerciali delle riviste magistrali, ed è da quelle pagine che ho ricavato i loro titoli, mettendo in luce quella stretta, strettissima connessione tra scuola ed editoria di cui abbiamo parlato nelle scorse pagine. Ma il dato forse ancor più straordinario, e allo stesso tempo frustrante per lo studioso, è che nelle pagine delle riviste dedicate ai maestri e alle maestre era possibile trovare un numero di libri e racconti eguale a quelli che saranno oggetto di questa ricerca, che però nel corso dei decenni sono andati perduti perché non conservati dalle biblioteche nazionali o perché pubblicati da piccolissime case editrici locali, risultando quindi ormai introvabili. Questo per sottolineare ancora una volta che la guerra di Libia rappresentò un vero e proprio caso editoriale e un'opportunità commerciale imperdibile, con un numero di prodotti culturali francamente inaspettato all'inizio di questa ricerca. Pensare che nell'Italia del 1911, con una scolarizzazione certamente avviata e in procinto di un definitivo sviluppo nazionale centralizzato ma che ancora presentava enormi difficoltà e carenze, con un tasso di analfabetismo in ritirata ma ancora molto alto e vicino alla metà della popolazione, un mercato editoriale sicuramente moderno ed efficiente ma sicuramente non al livello delle coeve realtà britanniche, francesi o tedesche, per una guerra coloniale durata poco di un anno, furono scritti così tanti libri dedicati a quella guerra e destinati ai bambini e alle bambine delle scuole e del regno, non può non suscitare interesse e sorpresa storiografica.

Ma questa sezione non avrà al suo centro soltanto la grande e variegata produzione libraria di quei mesi, perché, come vedremo, un ruolo altrettanto determinante e interessante da studiare fu quello giocato dalle riviste illustrate per l'infanzia. Al pari dei libri, i *giornalini* stavano vivendo in quegli anni una fondamentale fase di passaggio, di ingresso nella modernità editoriale e commerciale del Novecento e con un pubblico di lettori sempre più affezionati e, soprattutto, contendibili. Era del tutto normale che anche queste riviste, sia per interesse commerciale che per appartenenza entusiastica allo spirito patriottico dei tempi, dedicassero pagine, disegni, racconti e vignette alla

guerra di Libia, giocando un ruolo forse decisivo nel conquistare il consenso e l'immaginazione dei più piccoli. Certamente il *Corrierino* avrà il ruolo principale in questa analisi, ma numerose altre testate verranno prese in considerazione in questo studio, per dimostrare che gli immaginari e le narrazioni legate al conflitto coloniale furono un patrimonio comune a tante, se non a tutte le principali pubblicazioni destinate alle giovani generazioni. E anche in questo caso i registri narrativi andarono dall'elogio del coraggio e dello spirito di sacrificio dei soldati italiani allo sberleffo, alla derisione del nemico libico ed ottomano, ma forse gli articoli più interessanti saranno quelli che le riviste dedicarono espressamente alla mobilitazione dei più piccoli, chiamati a partecipare anche loro alla guerra con i loro sentimenti e le piccole azioni. Le riviste illustrate ci permetteranno inoltre un approfondimento altrimenti complesso, ovvero quello di una lettura della guerra dal punto di vista femminile, soprattutto attraverso le pagine della più importante rivista periodica per bambine, *Cordelia*. Esistette o meno questa visione femminile? Si conface ai canoni della cultura nazionalpatriottica figlia dell'Ottocento o presentò delle novità di genere?

Nell'ultima parte prenderemo infine in considerazione una piccola ma significativa quantità di materiali scolastici, attraverso i quali la nostra ricerca sulla pervasività degli immaginari e delle narrazioni legate alla guerra di Libia si arricchirà ulteriormente con l'analisi delle copertine dei quaderni dei bambini e la lettura dei temi che i piccoli scolari dedicarono al conflitto coloniale, dimostrando ancora una volta che quella guerra segnò un momento di svolta importante nel processo di nazionalizzazione e mobilitazione delle giovani generazioni italiane.

2.1 «Vi dirà questo libriccino, o lettori, come la Tripolitania e la Cirenaica divennero regioni italiane»: le cronache della guerra di Libia per l'infanzia

«Questo libretto, il quale parla delle terre oltre il Mediterraneo, che i nostri valorosi soldai hanno strappato ai Turchi e santificato con il loro sangue, è scritto per voi, o fanciulli d'Italia, con un intento che ho stimato savio e benefico. Voi sapete già che per un anno intero, laggiù fra le palme e le sabbie, molti italiani hanno combattuto eroicamente e parecchi sono morti; e anzi, poiché intorno a voi tutti fremevano di entusiasmo, avete voi pure salutato con grida di plauso i drappelli dei soldati che partivano e la bandiera tricolore che sventolava su quei giovani i quali si mostravano pronti al sacrificio della propria vita; ma forse non capite il perché di questa guerra, e forse vi chiedete se essa era giusta e se valeva la pena che noi spendessimo denaro e sangue per quelle terre lontane. Questo io voglio tentare di spiegarvi. E però, dopo avervi descritto brevemente le nuove province italiane ed avervi detto di coloro che in passato le resero grandi e di coloro che le impoverirono, cercherò di farvi capire che per la guerra che è finita ora, la nostra grande patria è divenuta anche più grande, e a voi ed ai vostri figliuoli ed ai vostri nipoti sono ora aperti nuovi campi di operosità e di ricchezza, ed è serbato il nobile compito di cacciare la barbarie da quei luoghi che l'opera dei vostri avi lontani aveva resi altamente civili»⁴⁴.

Così scriveva la maestra bolognese Godoleva Fortuzzi nel suo *In Libia. Letture per giovinetti* pubblicato dalla Zanichelli nel novembre 1912, a pochi giorni dalla conclusione del conflitto italo-turco. L'esotismo delle terre lontane, l'eroismo dei soldati al fronte e la memoria dei caduti, la grande partecipazione patriottica degli italiani rimasti a casa, l'epopea del ritorno ai fasti imperiali dell'antica Roma e la missione civilizzatrice che i nuovi conquistatori si sarebbero dovuti assumere per portare sulla strada della civiltà le popolazioni per troppo tempo abbandonate a sé stesse ed alla barbarie: in queste poche righe Fortuzzi condensava la quasi totalità degli immaginari culturali e delle retoriche nazionalpatriottiche destinate alla guerra coloniale che abbiamo imparato a conoscere.

Perché gli italiani erano andati in guerra contro gli ottomani? E cosa si trovava in Libia? Come si erano comportati i soldati? Ed i nemici? E cosa avrebbero dovuto fare da quel momento in poi i conquistatori nelle nuove province africane? A queste e molte altre domande cercava di rispondere il libriccino della Fortuzzi, ma come lei molti altri autori si sarebbero cimentati in questo impegno letterario e educativo. Per gli autori di questi testi dedicati all'infanzia la guerra coloniale rappresentò una sorta di rito di passaggio, di ingresso definitivo nella comunità nazionale: i bambini, il futuro della nazione, non erano affatto una realtà a sé, slegata dalla società, dall'opinione pubblica e dalle sorti del paese, ma rappresentavano una fascia significativa ed altrettanto importante, per cui loro si

⁴⁴ Godoleva Fortuzzi, *Prefazione* in *In Libia. Letture per i giovinetti*, Bologna, Zanichelli, 1912.

sarebbero dovuti interessare alla guerra libica, al suo decorso, alle sue cause ed alle sue finalità per definirsi e sentirsi veramente italiani. Presentando ai giovani lettori la guerra sotto forma di cronaca, quasi degli *instant book* che in presa diretta raccontavano le cause del conflitto, gli usi ed i costumi delle popolazioni locali, i principali episodi bellici, questi testi furono stampati in continue edizioni che fecero di questi libriccini dei veri e propri best seller. La maestra Fortuzzi non fu sola in questa impresa, perché altri grandi successi editoriali furono per esempio i due testi scritti da Angelo Magni, educatore e storico collaboratore della rivista magistrale *I Diritti della Scuola*, che a distanza di pochi mesi pubblicò nel 1912 per i tipi della casa editrice romana Libreria Scolastica Nazionale *Tripoli Nostra* e *La Gloriosa Conquista*, due piccoli testi tra loro complementari e capaci di arrivare anche alle quarantamila copie vendute ciascuno. Oppure sempre nel 1912 la casa editrice Vallardi presentò nel proprio catalogo il volumetto *L'ultima nostra guerra* di Guido Fabiani, che abbiamo conosciuto come instancabile direttore del «Corriere delle Maestre», il principale periodico dedicato alle maestre d'Italia.

Questo è il primo dato significativo, e cioè che la gran parte degli autori che dedicarono i propri sforzi e la propria capacità letteraria alla scrittura di libri per l'infanzia dedicati alla guerra di Libia fossero educatori impegnati quotidianamente nella scuola o nel mondo dell'editoria magistrale, in una compenetrazione dei due mondi ormai definitiva. Magni, Fortuzzi, Fabiani e molti altri erano maestri e maestre che collaboravano con le riviste magistrali, ne scrivevano gli articoli e le pagine didattiche, ne dirigevano i destini e le redazioni. Quelle riviste erano poi le stesse che nelle proprie pagine commerciali pubblicizzavano i testi dei propri autori/redattori da leggere in classe per l'ora di educazione civica, per il dettato o da assegnare come compito a casa per i propri studenti; quei libri per l'infanzia che se non facevano parte espressamente del piano didattico ne costituivano però un'integrazione altrettanto importante. Questi libri erano pubblicati dalle case editrici che allo stesso tempo stampavano settimanalmente proprio i periodici e le riviste sulle quali gli insegnanti si informavano delle novità scolastiche e sulle notizie dal mondo, preparavano le lezioni con i suggerimenti delle sezioni didattiche, impreziosivano le proprie giornate e le proprie lezioni con letture d'evasione o reportage geografici. Questo processo di circolarità letteraria, scolastica e editoriale che univa i giornali per i maestri, gli insegnanti e l'editoria scolastica e parascolastica dimostrava infine due cose. La prima era che ad inizio Novecento tra questi due mondi, la scuola e l'editoria specializzata, si era ormai creato un legame insolubile, in una comunanza autosufficiente di autori, pubblicità, attività libraria e mercato editoriale che segnò il definitivo ingresso nel XX secolo. La seconda, e per la nostra analisi la più importante, era che la scuola e l'editoria per l'infanzia sostennero con convinzione l'impresa coloniale, unendo all'afflato nazionalpatriottico un'indubbia strategia di mercato rivelatasi vincente.

Gli autori di queste piccole cronache di guerra si posero un obiettivo, quello di far capire ai piccoli lettori i motivi del conflitto, i momenti, le battaglie ed i personaggi più importanti, le eredità della vittoria, e per compiere questa operazione seguirono due percorsi paralleli. Pur utilizzando un linguaggio che fosse comprensibile per dei bambini in età scolare, gli autori scelsero per prima cosa di adottare una uniformità tra la retorica ed il simbolismo della propaganda ufficiale e quella rivolta alle fasce infantili di loro interesse. La volontà di non emarginare i bambini dal grande clima di partecipazione patriottica portato dalla guerra in Libia comportava quindi che i testi offrissero lo stesso stile narrativo e gli stessi topoi letterari delle opere dei grandi autori che avevano prestato il proprio contributo alla causa della guerra coloniale. Gli autori cercarono quindi coi loro scritti una dignità letteraria che, ovviamente in proporzione, non facesse sfigurare questi racconti destinati ai piccoli lettori nei confronti delle opere e delle declamazioni di Pascoli, D'Annunzio e Corradini. Questo non vuol dire che le opere destinate ai bambini non avessero una loro originalità o che fossero delle copie più facilmente leggibili dei testi destinati agli adulti, tutt'altro. Fu soprattutto in alcune scelte narrative che si materializzò la diversità e la particolarità di queste opere, donando loro un tratto distintivo. Gli autori delle cronache decisero infatti di ricorrere ad una semplificazione delle tematiche e degli immaginari culturali legati alla guerra coloniale, e questa chiaramente non voleva avere come risultato finale una minimalizzazione o una banalizzazione del conflitto, ma, al contrario, una maggior "presa" ed attrattiva per i piccoli lettori. La selezione di determinati argomenti tra i tanti immaginari che la guerra in Libia rese comuni e ben accetti presso l'opinione pubblica aveva evidentemente ragioni commerciali e di ricerca del consenso presso i giovani lettori, ma come vedremo fornì agli autori una opportunità ulteriore, ovvero quella di legittimare il conflitto agli occhi dei bambini con motivazioni più "nobili", nazionalpopolari e quasi cavalleresche che facessero sentire i bambini parte di una comunità nazionale.

Passiamo quindi agli immaginari richiamati nel primo genere che prenderemo in considerazione, le piccole cronache di guerra per bambini. Ad una prima valutazione, potremmo pensare che uno degli strumenti attraverso i quali gli autori avrebbero cercato di conquistare il favore dei piccoli lettori sarebbe stato il vasto utilizzo di un linguaggio immaginifico, favoloso ed esotico nella descrizione delle due province africane occupate dagli italiani. Basti pensare per esempio al tema delle immagini orientalistiche che abbiamo già incontrato nelle pagine letterarie delle riviste magistrali per descrivere le terre libiche e che facevano pensare alla Libia come ad un giardino di sogni ed incanto. Tutto questo fu invece fortemente ridimensionato nelle cronache per i bambini, o ridotto ai minimi termini perché molti degli autori decisero proprio di non concentrarsi troppo nei testi su descrizioni e bozzetti geografici. È quindi quasi paradossale che quel linguaggio immaginifico, favoloso e così ben inserito nel sentire comune e nella cultura popolare italiana sin

dalla metà dell'Ottocento, così congeniale a conquistare l'attenzione dei piccoli lettori, appartenesse di più agli scritti destinati agli adulti che non a quelli per i bambini. La matrice salgariana o deamicisiana nella descrizione figurativa di questi luoghi lontani e sconosciuti alla gran parte degli italiani in queste pagine di cronaca bellica ebbe un ruolo modesto, quando non negativo. Se infatti la maestra Fortuzzi presentava Tripoli ai piccoli lettori con toni quasi lirici:

«Tripoli appare bizzarra e poetica a chi la contempla giungendo dal mare, sulla tolda di un bastimento. Le basse, candide case, il verde che ne interrompe la bianchezza uniforme, i gruppi delle palme eccelse che protendono le fronde sulle cupole delle moschee fiancheggiate dagli agili minareti, offrono un panorama di singolare bellezza»⁴⁵.

Angelo Magni nel suo *Tripoli nostra* ne faceva un ritratto ben diverso:

«Veduta dal mare è graziosa: tutta bianca, su una corona verde di palmizi, sfavillante, con le sue casette coperte da terrazze per raccogliere l'acqua piovana (vera provvidenza in quelle regioni), ed intonacata di calce, con i candidi e svelti minareti delle moschee. Un incanto! Che dura, però, fino a quando si mette piede a terra. Le vie, salvo le due o tre principali, sono quasi sempre viottoli tortuosi, bui, male sterrati: interrotti a quando a quando da pozzanghere immonde e... non profumate»⁴⁶.

Perfino le oasi, al centro delle narrazioni immaginifiche ed orientalistiche nelle pagine letterarie dei giornali e dei romanzi del tempo, diventavano luogo di pericolo, perdendo l'innocenza da paradiso terrestre fino ad allora trasmessa ai lettori italiani:

«La floridezza delle oasi è meravigliosa: i melograni, le uve, gli aranci, i limoni, i fichi d'India crescono rigogliosi e maturano squisiti in quel fertile terreno. Lo sanno le nostre truppe che all'ombra delle palme cariche di datteri, fra le siepi fragranti di gelsomino trovarono ristoro alle quotidiane fatiche (...) Ma in questi giardini fatati, tra queste siepi fragranti e fiorite, molti dei nostri soldati hanno trovato il tradimento e la morte. Quante volte il bersagliere o il fantaccino che si aggirava tranquillo tra i boschi folti ed intricati, tendendo la mano a un frutto o a un fiore, o inoltrava cauto in cerca del nemico, è caduto sotto i colpi del fucile che un arabo traditore puntava su di lui, tra il viluppo delle fronde e dei rami, o dall'alto di una palma che con l'ampio fogliame dissimulava l'insidia!»⁴⁷.

Soltanto su un particolare anche questi libriccini non poterono non offrire ai propri lettori un qualcosa di orientalistico ed esotico, e ciò avvenne con il corredo di fotografie ed illustrazioni che arricchirono le pagine delle cronache. Poste come illustrazioni del racconto bellico o direttamente sulla copertina dei volumi, queste fotografie rimandavano a consolidati immaginari culturali che

⁴⁵ Godoleva Fortuzzi, *In Libia*, cit., p. 11-12.

⁴⁶ Angelo Magni, *Tripoli nostra. Lettura per giovinetti*, Roma, Libreria Scolastica Nazionale, 1912, p. 9.

⁴⁷ Godoleva Fortuzzi, *In Libia*, cit., p. 5-7.

anche i bambini e le bambine potevano immediatamente associare all’Africa. Ecco quindi che in mezzo al racconto della geografia delle due province africane o delle gesta militari italiane ai giovani lettori venivano presentate le conosciute e rassicuranti immagini di oasi lussuose, delle vie tortuose dei mercati di Tripoli e Bengasi, delle carovane di cammelli nel deserto, di beduini avvolti nei loro ampi barracani, di minareti e moschee, di colonne e vestigia romane con un chiaro messaggio di ritorno in terre che erano già state italiane senza neanche il bisogno di dover commentare da parte degli autori, magari nelle didascalie. Sia il libriccino di Fabiani che quello della Fortuzzi, dotato di un repertorio fotografico degno di un reportage geografico, avevano in copertina forse l’immagine più conosciuta e riconducibile all’esotismo africano da parte dei bambini, ovvero delle alte palme da dattero. I due testi di Magni, invece, in copertina non ponevano foto o disegni a tema libico, ma due immagini dell’universo simbolico nazionalpopolare: se per *Tripoli nostra* lo spazio era riservato ad un’Italia vincitrice, con una corona turrata sul capo, una spada ed un serto di alloro nelle mani, per il successivo *La gloriosa conquista* la copertina era tutta dedicata ad un’aquila romana con un ramo di alloro tra gli artigli, una celebrazione della vittoria che richiamava l’iconografia classica.

Se l’orientalismo rimase marginale nella forma letteraria di queste cronache, ma le arricchì con immagini e suggestioni fotografiche, quali artifici retorici, quali simbolismi e quali immaginari culturali scelsero allora gli autori per conquistare i giovani lettori? Se il fascino dell’esotico rimaneva sullo sfondo, su cosa fecero presa gli autori? Come spiegarono e raccontarono le ragioni, i successi e le eredità della guerra coloniale? Si chiedeva la maestra Fortuzzi:

«O che è questo? Come mai gli italiani che solamente da cinquant’anni sono uniti in un unico regno e che non riuscirono a occupare una provincia dell’Africa se non a prezzo di molte umiliazioni e di molto sangue, osano varcare un’altra volta i confini della propria terra ed aspirare a nuove conquiste? Quale ardimento è il loro? Come potranno combattere e vincere?»⁴⁸.

A queste domande gli autori delle cronache decisero di rispondere con una semplificazione forse eccessiva, ma che sicuramente avrebbe fatto presa nei giovani lettori: il dovere di rispondere ad un sopruso, il dovere di curare l’orgoglio ferito. Tutti gli autori concordarono su un punto, ovvero che non era stata l’Italia che aveva attaccato impunemente gli ottomani per conquistare un agognato posto al sole, ma il contrario. Le cronache avevano tutte cura di raccontare ai piccoli lettori la storia della comunità italiana in Tripolitania ed in Cirenaica, e di quanto i contadini, gli artigiani, gli imprenditori ed i missionari avessero ben operato in quelle terre, portando giovamento, lavoro, migliori raccolti ed un’opera di alfabetizzazione e civilizzazione per le popolazioni locali. Nel delineare la fisionomia di quella che veniva presentata come *conquista pacifica*, gli autori

⁴⁸ Ivi, p. 41-42.

dipingevano la comunità italiana in Libia come una sorta di piccola e benevola patria al di fuori dei confini nazionali, minacciata da un nemico oppressore capace di metterne a repentaglio l'esistenza. Con una evidente semplificazione che rendeva la guerra una risposta difensiva necessaria ed automatica, nelle prime pagine di queste cronache i piccoli lettori potevano quindi ritrovare le caratteristiche e le strutture narrative delle storie e delle novelle delle loro letture. L'ordine di una comunità, in questo caso gli emigrati italiani stabilitisi in Libia, veniva minacciato e poi rotto da una minaccia esterna in armi, ovvero gli ottomani. Questa descrizione di Magni è paradigmatica della scelta narrativa di questi maestri-autori:

«S'era da qualche anno tentata una *conquista pacifica* da parte nostra: si volevano creare o incoraggiare laggiù alcune industrie, dar lavoro a quelle popolazioni, istruirle, educarle, renderle tranquille, felici: civilizzarle insomma. Per impiantare industrie, per bonificare terre, occorrono capitali: ed ecco che una grande banca italiana stabilisce una sua succursale, un suo grande ufficio a Tripoli e poi alcune agenzie in altri punti della Tripolitania, e presta il denaro a lieve interesse, combattendo così l'usura, aiutando industriali, negozianti e mercanti pieni di buona volontà, ma scarsi di mezzi. Con denaro italiano si comperano grandi estensioni di terreno, si coltivano e si danno a coltivare ai contadini indigeni con contratti di mezzadria e si acquistano decine di migliaia di capi di bestiame, per affidarli ad intere tribù (...) E da vent'anni vi sono in Tripolitania scuole italiane: o mantenute ad intera spesa dal nostro governo o rette da missioni religiose o da associazioni italiane e dal governo italiano sussidiate: asili, scuole elementari, scuole professionali (...) Così la lingua italiana è la lingua più conosciuta dopo l'arabo, che è la lingua del paese: gli arabi la parlano quasi tutti, tutti la capiscono; gli altri europei la imparano per farsi capire e la parlano i consoli di tutte le nazioni»⁴⁹.

Con queste parole che aumentavano di non poco il peso effettivo della piccola comunità italiana presente in Libia le province della Tripolitania e della Cirenaica potevano sembrare già terre italiane ai piccoli lettori, e non a caso l'aggettivo *italiano* era così ripetuto ed ossessivo. Questa terra in cui quindi gli italiani sembravano aver portato pace, benessere, cultura e lavoro, questa piccola Italia al di là del canale di Sicilia che per un combinato disposto politico-diplomatico e le ingiustizie della storia non appartenevano ancora al nostro paese, era però messa in pericolo da una grande minaccia, ovvero il dominio ottomano, barbaro ed ontologicamente incapace di apprezzare l'opera di civilizzazione portata avanti dai suoi sudditi italiani in Libia:

«Nonostante questa opera di civiltà, forse anzi per questa sua opera civile, l'Italia era sempre contrariata dal governo turco che opponeva diffidenze ed ostacoli: proibiva agli italiani quello che permetteva agli altri, tentava perfino di impedire che comperassero terre per loro conto, direttamente; non rispondeva alle loro richieste, non ascoltava i loro reclami. Il nostro governo si lamentava a Costantinopoli spiegava le sue buone intenzioni; chiedeva, anzi, che la Turchia si unisse all'Italia nel fare un po' di bene per quella terra abbandonata,

⁴⁹ Angelo Magni, *Tripoli nostra*, cit., p. 34-36.

nell'educare quella popolazione neghittosa, fanatica, semibarbara. Invano. La Turchia continuava a non far nulla: poco civile essa stessa, che poteva insegnare laggiù? Continuava ad aumentare le imposte, a sfruttare quella miseria e, sospettando che un giorno l'Italia diverrebbe e tenterebbe di divenire padrona della Tripolitania, cercava di aizzare quelle popolazioni: *Attenti: l'Italia verrà ad offendere la nostra religione, entrerà nelle nostre moschee per profanarle ed abatterle! Allah ci difenda! (...)* Così vi furono uccisioni e persecuzioni d'italiani che la polizia turca mostrava di non vedere, o non puniva, o fingeva di punire. Così... così non poteva durare a lungo»⁵⁰.

Possiamo notare che in queste narrazioni venivano ricalcati i temi pascoliani dei lavoratori costretti ad emigrare dal proprio paese per fuggire dalla povertà e dalla miseria e che, nonostante le difficoltà, riuscivano a fondare in terre lontane delle piccole patrie italiane. La guerra in Libia veniva giustificata quindi come una difesa dei nostri connazionali costretti agli abusi, le umiliazioni e la barbarie degli ottomani. La *Grande Proletaria* immaginata e declamata da Pascoli a Barga aveva perciò il dovere di intervenire per difendere i suoi figli, ma a questo gravoso compito di riscattare l'onore ferito della nazione se ne aggiungeva ben presto un altro nelle pagine di queste cronache, ovvero la missione civilizzatrice:

«Non fu guerra per conquistare a noi stessi libertà, indipendenza e potenza: avemmo tali ricchezze dalla tenacia, dall'ardore, dal sacrificio dei nostri padri, quando ci diedero una patria. Si trattava d'imporre, noi popolo forte e civile, la civiltà a gente che, non per colpa sua, vive ancora nella barbarie e se ne compiace: imporgliela per fargliela conoscere, apprezzare, desiderare. Si trattava di riscattare quei barbari da chi nulla aveva fatto per migliorarli o anzi si compiaceva che barbari rimanessero, per meglio tenerli schiavi»⁵¹.

La necessità di sanare la ferita inferta all'orgoglio nazionale e di continuare la propria missione civilizzatrice in Libia veniva infine rappresentata come una prova di maturità per il paese ed un'ideale conclusione del Risorgimento, un ripresentarsi sulla scena di quei valori e ideali che avevano plasmato e forgiato la nazione proprio nell'anno del Cinquantenario. Gli italiani avrebbero potuto così dimostrare al mondo e soprattutto a sé stessi che quanto celebrato, decantato e glorificato alle cerimonie nazionalpatriottiche che si erano svolte per tutto il 1911 poteva essere messo subito alla prova nelle battaglie e nelle oasi della Tripolitania, da cittadini chiamati a mostrare il proprio valore ed il proprio essere italiani degni di un tale passato. Così commentava infine Fortuzzi con toni enfatici ed assai iperbolici, nel ritrarre la guerra di Libia come un'ideale chiusura dell'anno giubilare e di una storia nazionale avviata col Risorgimento:

⁵⁰ Ivi, p. 37

⁵¹ Angelo Magni, *La gloriosa conquista*, Roma, Libreria Scolastica Nazionale, 1912, p. 3.

«Nei cinquant'anni trascorsi da quel marzo in cui si proclamava l'unità del regno italico (e mancavano ancora alla corona regale due fulgide gemme: Roma e Venezia!), gli italiani hanno lavorato tanto e così forte che ora si sentono pronti al cimento giudicato inevitabile (...) Ed il popolo che ormai è istruito e ricco dice ai fratelli lontani, i quali un tempo dovettero emigrare in America, in Asia, in Africa: *Coraggio, è finita per voi la necessità di sottostare alle umiliazioni più dure. Ora noi italiani siamo forti e sapremo imporre il rispetto che ci è dovuto (...)* E la guerra scoppiò; e fra gli italiani in patria e quelli sparsi per tutto il mondo la notizia suscitò uno scoppio irrefrenabile di entusiasmo. Fino a quel giorno essi avevano partecipato alle feste ed alle commemorazioni patriottiche per il giubileo della patria; ora avrebbero prese le armi e dimostrato che l'Italia aveva figliuoli degni dei loro avi gloriosi»⁵².

Nelle prime pagine delle loro cronache della guerra per i piccoli lettori gli autori decisero quindi di presentare con linguaggio semplice e comprensibile al giovane pubblico le cause della missione coloniale. Nella loro opera di semplificazione preferirono andare all'essenziale della questione, anche se ad ogni buon conto non si discostarono troppo dagli immaginari e dai topoi che abbiamo imparato a conoscere nelle riviste magistrali e nelle grandi opere letterarie a favore della conquista coloniale. Senza i tanti giri di parole e retorica dei testi rivolti ad un pubblico adulto, i maestri/autori dipinsero la guerra per quello che era o, per meglio dire, per quello che i bambini e le bambine avrebbero potuto comprendere senza grandi difficoltà. L'Italia doveva difendere i propri connazionali all'estero, ritenuti vittime di soprusi, umiliazione e violenza perché sottomessi al controllo ritenuto barbaro ed oppressivo degli ottomani. Alla semplice ed istintiva risposta ad un'offesa subita, un atto necessario per proteggere i propri connazionali e guarire l'orgoglio nazionale ferito, veniva poi unita una missione più complessa e difficile, quella civilizzatrice. Erede del glorioso Impero Romano e della sua cultura esportata in tutto il Mediterraneo e fino al vallo di Adriano, per l'Italia del Cinquantenario il compito civilizzatore non era soltanto un portato dell'imperialismo e del suo volersi sedere al tavolo delle grandi potenze imperiali europee, ma pure un debito nei confronti del proprio passato.

L'importanza della missione civilizzatrice di cui doveva farsi carico l'Italia era al centro di un'altra di quelle cronache di guerra che in quei mesi furono scritte per i bambini e le bambine d'Italia. In questo caso l'autore non era un maestro né un redattore delle riviste magistrali ma un giornalista più tradizionale, il corrispondente di guerra Orazio Pedrazzi, che per i tipi della prestigiosa casa editrice fiorentina Bemporad nel 1912 pubblicò *La conquista della Libia narrata ai giovani*. Quello di Pedrazzi fu probabilmente il tentativo più serio di descrivere ai piccoli lettori i fatti della guerra di Libia. Corredato di eleganti immagini illustrative che rappresentavano scene di guerra e si ispiravano

⁵² Godoleva Fortuzzi, *In Libia*, cit., p. 42-43.

alle fotografie ufficiali di Aldo Molinari dal fronte, dallo scavo delle trincee dei soldati italiani ad uno scontro a cavallo con gli arabi, Pedrazzi dedicò il proprio racconto ai soli fatti bellici, senza cioè descrivere le due province libiche o gli usi ed i costumi delle popolazioni locali come abbiamo visto nelle altre cronache, e per compiere questo lavoro decise di utilizzare un linguaggio chiaro ma allo stesso tempo ricercato, più elevato ed impegnativo rispetto ai testi dei maestri come Magni o Fortuzzi. Non solo, la guerra fu raccontata con grande cura, precisione ed attenzione delle varie manovre militari, facendo toccare al proprio libro le quasi duecento pagine. Insomma, quella di Pedrazzi probabilmente fu la migliore cronaca di guerra per i piccoli lettori, ma anche quella più netta del delineare il conflitto libico come uno scontro di civiltà. E questo lo si può intuire già dalle pagine iniziali, dove l'autore, nel cercare di motivare la guerra, legò subito l'impresa coloniale ad un dovere di civilizzazione e ad una volontà di riallacciare i fili col passato imperiale romano, con toni retorici decisamente imperialistici:

«Il nostro bel Regno d'Italia, che ascende vittoriosamente la via della potenza e della gloria, si è accresciuto in questi ultimi tempi di nuove terre e nuove popolazioni. Le terre conquistate sono in Africa; nel solo continente del mondo che abbia regioni dove non è penetrato il soffio della civiltà, dove vivono popolazioni selvagge senza giustizia e lavoro. Le nazioni civili hanno non solo il diritto ma anche il dovere di dominare quei paesi barbari per recarvi la luce del progresso umano (...) Non è la prima volta che l'Italia conquista questo paese; negli antichi tempi i nostri padri romani, che avevano conquistato quasi tutto il mondo allora conosciuto, si spinsero anche sulle coste africane e si impadronirono della regione intorno a Tripoli e Cirene. Il nostro dominio cominciò da allora. E siccome i romani non erano soltanto bravi guerrieri, ma sapevano anche governare bene in tempo di pace i paesi conquistati, ridussero in pochi anni la Tripolitania un vero giardino. Ma il grande impero di Roma cadde, la terra conquistata andò in mano ad altra gente e a poco a poco dove era il terreno fiorente di messi, tornò lo squallore e riapparve la miseria»⁵³.

Se la caduta e la scomparsa della Roma imperiale donava una legittimazione storica alla nuova impresa coloniale italiana, quello che più premeva sottolineare a Pedrazzi era la necessità per l'Italia di fare la propria parte nel civilizzare terre e popoli così vicine ai suoi confini e così cadute in basso per la barbara ed oscurantista dominazione ottomana. La guerra si configurava così come una prova di maturità per entrare a far parte delle grandi potenze europee, ed i soprusi degli ottomani nei confronti degli italiani avevano offerto un ottimo *casus belli*:

«I turchi non erano simili ai romani che volevano far risorgere a vita nuova le loro colonie facendole prosperare e rifiorire; i turchi invece conquistavano popoli per spremere denaro con tasse e con rapine, per sfruttare gli abitanti in ogni modo. I romani avevano dato strade, villaggi, coltivazioni di cui ancora oggi, dopo tanti secoli,

⁵³ Orazio Pedrazzi, *La conquista della Libia narrata ai giovani*, Firenze, Bemporad, 1912, p. 1-2.

restano tracce abbondanti nell'oasi e nel deserto; ma i turchi non pensarono neanche per sogno a spendere denaro in pro del paese soggetto; i soldati imponevano le gabelle, ed il denaro andava tutto a Costantinopoli ad impinguare le casse del Sultano. E siccome la terra trascurata non rendeva, e gli abitanti non avevano denari né mezzi per averli, la carestia e la fame si stendevano spesso in quelle regioni, che in altri tempi erano state un regno di splendore (...) I turchi avrebbero dovuto esserci grati di ciò che facevamo; infatti, noi abbellivamo ed arricchivamo i nostri possedimenti e prosperando quelli aumentava anche il valore della colonia e crescevano le entrate per il governo della Turchia. Ma il geloso governo di Costantinopoli, quando vide le opere civili che andavano impiantando gli italiani, quando si accorse che di fronte alla sua inerzia e al suo cattivo dominio stava l'attività, l'intelligenza, l'ardore del nostro popolo, cominciò ad insospettirsi, a turbarsi e a osteggiare le imprese italiane. E non mancarono i delitti (...) Non vi erano che due strade da prendere: o rinunciare ad avere le dovute soddisfazioni, abbandonare i nostri compatrioti all'odio dei turchi e far la figura dei vili in faccia a tutto il mondo civile, o dichiarare la guerra alla Turchia. Il popolo italiano che non sa che cosa sia la paura e che è abituato a difendere eroicamente il suo diritto e la sua dignità non esitò a scegliere la via dell'eroismo»⁵⁴.

Agli occhi dei bambini e delle bambine la missione civilizzatrice probabilmente sembrò quasi naturale ed obbligata, considerato quale apprezzamento fu riservato dagli autori delle cronache agli arabi e agli ottomani. E quale scala gerarchica esistesse tra gli italiani e gli ottomani era evidente, fin troppo evidente in queste cronache di guerra. Certamente per favorire una semplificazione che rendesse più chiara la situazione ai giovani lettori, nelle pagine di Magni, Fortuzzi, Pedrazzi e Fabiani la cultura araba ed ottomana furono costantemente denigrate e descritte con toni sfacciatamente razzisti e brutali. In parte lo abbiamo già visto leggendo le pagine dedicate alle cause del conflitto, dove gli arabi venivano descritti come *fanatici*, *neghittosi* e *semibarbari*, ma queste cronache dedicarono tutto uno spazio significativo delle proprie pagine ad una presentazione delle popolazioni locali e dei dominatori ottomani che nelle intenzioni dovevano servire come una sorta di reportage storico ed etno-antropologico, di presentazione di popoli e culture che presto sarebbero entrate a far parte del regno d'Italia. In queste pagine i giovani lettori potevano leggere una breve storia della civiltà islamica e trovare descrizioni ed immagini ormai diventati luoghi comuni molto popolari riguardo gli arabi, la loro religione e gli ottomani, tutte conoscenze o per meglio dire stereotipi che arrivavano da lontano, sin dal Seicento barbaresco, ma che come abbiamo visto precedentemente furono rafforzate e definitivamente assorbite dalla cultura popolare nell'Ottocento grazie alla letteratura di viaggio, ai resoconti degli esploratori e dei missionari, infine dalla narrativa e dall'arte orientalistica. Che le popolazioni arabe e africane venissero considerate inferiori era presentato come

⁵⁴ Ivi, p. 3-5.

un dato di fatto inoppugnabile, e basti leggere come Magni presentava nel suo libriccino gli abitanti della Libia, con frasi che sembravano delle sentenze senza possibilità d'appello:

«L'arabo non è un lavoratore: appena può torna al suo atteggiamento preferito: l'immobilità assoluta. Egli gode quando può starsene per ore ed ore accosciato in terra, a gambe incrociate, statua vivente, al sole e anche alla pioggia, lungo i muri, nei caffè e nei bazar, stringendo tra le labbra il becco del narghilè (...) Perché affannarsi a lavorare? Il profeta Maometto ha predicato che le cose del mondo vanno come Allah vuole e comanda (...) E non fa nulla per migliorare sé stesso e tanto meno, così, per migliorare gli altri: lascia che il mondo cammini, ma per conto suo sta fermo! (...) Allah è sempre nella sua bocca, quasi mai nel cuore: infatti benché la religione maomettana, come la nostra, come tutte le religioni, condanni la finzione, la doppiezza, il tradimento, pure l'arabo non è leale. Va umile e sorridente nella casa del benefattore e dell'amico, e studia intanto come potervi entrare di notte e deprenderla (...) La religione, dell'arabo come la nostra, come tutte insegna la carità verso il prossimo, senza la quale non s'entra – dice Maometto – nel regno di Dio; ma l'arabo dice *Bismillah* (Nel nome di Dio) quando medita un furto o un assassinio; esclama *Alahm dillah* (Dio sia lodato) quando il furto e l'omicidio sono stati consumati; e nel nome di Allah giungono i beduini a bere il sangue del nemico ucciso»⁵⁵.

Lo stesso islamismo veniva presentato con toni di forte disprezzo, una religione di morte e violenza praticata da fanatici. Tra tutte le pagine possibili del *Corano* da presentare ai giovani lettori italiani non era quindi un caso che se ne mettesse in luce una dal forte carattere brutale e combattivo, in una implicita comparazione coi testi cristiani:

«Sentite qualche tratto di questo libro: *Chiave del paradiso è la spada; una stilla di sangue sparsa per la causa di Dio, una notte passata sotto le armi ha più meriti di due mesi di preghiere e di digiuni; i peccati di chi muore in battaglia sono perdonati e le sue ferite olezzano come ambra e musco. Combattetevi i nemici nella guerra di religione, uccideteli dovunque li troviate, cacciateli donde avranno cacciato voi.* Così insegnò il profeta e alle sue infiammate parole gli arabi intrapresero con ardore violento la guerra santa contro i nemici dell'islam»⁵⁶.

Per Fortuzzi e per i giovani lettori della sua cronaca di guerra non si doveva avere il minimo dubbio su quale delle due parti in conflitto si trovasse la civiltà e dove invece si annidasse la barbarie. Nel raccontare un episodio di tolleranza da parte dei nuovi dominatori italiani a conquista avvenuta l'autrice non solo esplicitava la netta superiorità della civiltà italiana ed occidentale rispetto a quella arabo-islamica, ma affermava pure che attraverso l'opera civilizzatrice italiana i libici si sarebbero

⁵⁵ Angelo Magni, *Tripoli nostra*, cit., p. 17-19.

⁵⁶ Godoleva Fortuzzi, *In Libia*, cit., p. 28.

presto incamminati sulla strada del progresso e della prosperità. Un futuro radioso aspettava coloro i quali avessero abbandonato la barbarie:

«In nome della religione i fanatici musulmani commettono i più feroci delitti. Noi ne abbiamo avuto una dolorosissima prova al principio della guerra italo-turca, quando, forse in omaggio al Corano, gli arabi vilmente tradirono ed uccisero i nostri soldati che avevano credute sincere le loro proteste di devozione al nostro governo. Gli italiani non si sono vendicati: figli di una nazione libera e civile essi sanno che è doveroso rispettare le credenze di tutti, e, dopo la conquista, hanno permesso agli arabi non solo di santificare il venerdì, loro giorno di festa, ma di celebrare con la consueta pompa tutte le pratiche di culto (...) Gli italiani, ricambiando con il beneficio il tradimento, hanno dimostrato coi fatti la nobiltà degli intenti che li guidavano nella conquista del paese libico; e certo hanno saputo ispirare sentimenti di ammirazione e di simpatia anche ai loro nemici»⁵⁷.

Così concludeva Fortuzzi, dopo aver descritto gli usi del ramadan e dei matrimoni islamici:

«Queste usanze vi paiono molto bizzarre? Ma gli arabi, che non hanno fino ad ora avuto contatto con genti civili, le amano e le rispettano quali tradizioni religiose; e forse odiano i nuovi conquistatori, perché temono che essi vogliano obbligarli a cambiare tutte le loro costumanze. Ma è da prevedersi facilmente che, quando avranno compresi ed sperimentati i vantaggi della nuova civiltà e si saranno accorti che l'Italia rispetta le loro credenze, non è dominatrice crudele e non reca loro se non del bene, deporranno la diffidenza e l'odio che fino ad ora hanno mostrato verso di noi, e con l'aiuto nostro risorgeranno a vita prosperosa e lieta»⁵⁸.

Una volta chiarite le cause delle ostilità e la natura degli avversari, le cronache passavano al racconto della guerra, presentata come una lunga marcia trionfale in cui alla civiltà degli italiani si opponeva la barbarie libica ed ottomana. Con una descrizione del conflitto che prediligeva gli episodi, le grandi battaglie e non una trattazione specifica e completa di ogni manovra militare, gli autori di queste cronache scelsero una impostazione dicotomica per garantire una comprensione semplificata ai giovani lettori ed un'entusiastica adesione. Gli scontri tra italiani e libici-ottomani venivano quindi trasformati in una letteraria sfida tra bene e male, buoni e cattivi, perché tutto doveva essere chiaro e cristallino in questi racconti e non potevano esserci dubbi su quale delle due parti in lotta risiedesse la ragione e la superiorità morale e culturale. La realtà complessa del conflitto veniva perciò calata in una dimensione narrativa più congeniale e vicina alle letture dei bambini, con una caratterizzazione dei soldati italiani e degli avversari ottomani che avrebbe sicuramente attirato l'attenzione dei piccoli lettori ed il loro schieramento ovviamente dalla parte dei buoni. Gli autori di queste cronache ebbero gioco facile nel riproporre nei propri scritti quella retorica nazionalpatriottica che ormai da decenni

⁵⁷ Ivi, p. 32

⁵⁸ Ivi, p. 35

era infusa in tutta la cultura popolare italiana. «Impavidi, coraggiosissimi, mattacchioni»⁵⁹, i soldati italiani venivano presentati come esempi di eroismo, abnegazione, senso del dovere e forza morale. Non solo, questi militari erano anche figli, fratelli e padri, parti di un'unica comunità nazionale tutta protesa allo sforzo militare e con la ferma volontà di dimostrare il valore e la solidità dell'Italia del Cinquantenario nella grande prova coloniale. Questo senso di un'unica comunità in armi veniva reso per esempio dalla descrizione della partenza dei soldati italiani, una grande festa che univa gioia, orgoglio patriottico e volontà di vittoria, tali da oscurare le preoccupazioni e le inquietudini per l'inizio di un viaggio in terre ostili e minacciose. Come nelle parate militari descritte dalla penna di De Amicis in *Cuore*, e come poi verranno raccontate le scene delle folle che di lì a poco tempo avrebbero accompagnato i soldati alla partenza per il fronte nella Prima guerra mondiale in tutta Europa, anche in occasione della partenza dei soldati per la Libia tutta la comunità nazionale era chiamata a raccolta, come un'unica grande famiglia:

«Un fremito d'entusiasmo corse per tutta l'Italia all'annuncio della guerra proclamata. Il popolo senza distinzione di parte accolse la notizia del cimento con vivissima gioia. Gli italiani hanno sempre nel loro sangue lo spirito garibaldino, ed il pensiero di andare a combattere contro i turchi per strappare al loro triste dominio gli arabi, e di portare la civiltà italiana dove un tempo avevano portata la loro civiltà i nostri antenati romani, li riempiva di orgoglio e di coraggio (...) Il popolo d'Italia era sicuro di affidare le sue sorti alla vittoria. E quando i reggimenti si mossero dalle loro città per correre verso i paesi sconosciuti, furono accompagnati da indimenticabili dimostrazioni. La più grandiosa di tutte fu quella che ebbero a Firenze i soldati dell'84° fanteria (...) La bandiera al suono della marcia reale, mentre i soldati presentavano le armi, venne portata al fianco del cav. Spinetti, colonnello del reggimento. Appena cessarono le note della marcia reale, il colonnello prese con una mano un lembo della bandiera e con voce solenne e commossa esclamò: - *Ufficiali, caporali, soldati! – In nome di Dio giuriamo di riportare qui la nostra bandiera, di riportarla però carica di gloria e di allori, o di non tornare* – La musica suonò alcune battute della marcia reale; quindi, il colonnello domandò ad alta voce: - *Soldati dell'84° reggimento, lo giurate voi?* – Ed i soldati con un grido solo risposero: - *Lo giuriamo!* – E poi tutti insieme, dal colonnello all'ultimo soldato, gridarono in un grido solo: - *Viva l'Italia!* – Nessuno aveva gli occhi asciutti in quel momento (...) Poco dopo il reggimento uscì, diretto verso la stazione. Il popolo era delirante! La folla era tanta, che per fare un tratto di un chilometro i soldati dovettero impiegare tre ore! Tutti volevano salutare, baciare, infiorare quei baldi giovanotti che partivano per non tornare forse mai più. Prima di arrivare alla stazione, le canne dei fucili ed i berretti dei soldati erano pieni di mazzolini di fiori, le tasche delle divise erano gonfie di caramelle e di soldi (...) Dalle campagne erano venuti i genitori, i parenti dei soldati a dir loro addio. Una vecchia contadina portò al figliuolo una sciarpa di lana perché le avevano detto che in Africa c'era gran freddo, e non voleva credere che l'avessero burlata. Una giovane operaia, fidanzata

⁵⁹ Guido Fabiani, *L'ultima nostra guerra narrata ai fanciulli*, Milano, Vallardi, 1912, p. 14.

ad un caporale, andò alla stazione a salutare l'innamorato e gli consegnò il suo ritratto per ricordo. Dietro alla fotografia c'era scritto: *Abbasso i turchi, viva l'Italia*»⁶⁰.

Con queste premesse di retorica nazionalpatriottica, non deve quindi stupire che per il racconto effettivo delle battaglie e della guerra gli autori scegliessero un linguaggio trionfante che delineava una parabola verso un'inevitabile vittoria finale. La cronaca bellica veniva basata soprattutto sugli episodi di eroismo e di abnegazione, dove il soldato italiano brillava per spirito di sacrificio, amor patrio ed intelligenza militare. Perfino le fotografie e le illustrazioni di queste pagine creavano questa atmosfera di serenità e sicurezza nella vittoria nella descrizione visiva della vita dell'accampamento, delle trincee del deserto, dei plotoni di fucilieri sorridenti e dei generali che con espressioni da buoni padri di famiglia sembravano raccontare storie divertenti ai propri figli, i militari. Queste peculiarità erano ulteriormente messe in luce dal pessimo ritratto che gli autori facevano degli avversari libici ed ottomani, descritti come infidi, traditori ed estremamente violenti e crudeli, un concentrato di mancanze, vizi ed orrori. Che i militari italiani rappresentassero la civiltà e le forze del bene era per esempio chiarito dal racconto dei primi giorni di guerra a Tripoli, quando gli autori mettevano in risalto il comportamento civile e tollerante dei nuovi occupanti rispetto ai precedenti dominatori ottomani. Con questa narrazione veniva a crearsi, o per meglio dire consolidarsi, nei piccoli lettori un'idea di italianità e della sua superiorità per contrasto, dove a spiccare erano il rispetto, la moralità, la cultura e la missione civilizzatrice dell'Italia rispetto alla precedente dominazione ottomana:

«Una cinquantina di arabi capi tribù, maestosi nei barracani che li avvolgono, gravi, fieri e un po' diffidenti, vengono a recare il loro omaggio all'Italia, ai suoi rappresentanti, al suo esercito. Ma che vuole l'Italia da essi? Dominarli, umiliarli, impoverirli come han fatto e fanno i turchi? I turchi han loro dipinto gli italiani come gente feroce e ladra, che non soltanto li offenderà nella proprietà e nella persona, ma li ferirà nei sentimenti più cari. Oh, Allah, Allah! – È vero? – essi lo domandano al governatore, agli ufficiali che lo circondano, a quanti vanno a felicitarlo: invocano una parola che li rassicuri. Ed il governatore, che li ha accolti con franca cortesia, non ha a che ripetere quanto è promesso nel proclama [ci si riferisce qui al proclama del generale Caneva, che abbiamo già incontrato nelle nostre pagine]: *L'Italia reggerà il paese rendendo giustizia a ciascuno dei suoi diritti e delle offese eventuali, proteggerà la religione musulmana, farà rispettare con il potente esercito e con la flotta il territorio, non permetterà mai che siano usurate le proprietà, molestate le donne, turbate le funzioni commerciali; non esigerà tributi senza bisogno. Così il paese vivrà in pace e progredirà felicemente.* Il loro viso buio si rischiara, stringono la mano al governatore; anche a nome delle loro tribù assicurano all'Italia fedeltà ed obbedienza (...) E tutti sorridono, qualcuno con grandi salamelecchi grida: *Bono taliano!* E gli italiani già riguardano gli arabi come fratelli: fratelli che vanno compatiti, soccorsi

⁶⁰ Orazio Pedrazzi, *La conquista della Libia*, cit., p. 7-12.

e prima di tutto sfamati, perché la loro miseria è grande. Così non soltanto il governo distribuisce largamente grano e pane, ma i soldati dividono con quei nuovi fratelli il loro rancio e si vedono sempre intorno una folla di monelli sudici, che hanno sempre qualcosa da chiedere, che non chiedono mai invano, che all'avvicinarsi di un europeo non esclamano più biechi: *Misrano* (cristiano) *puh!* - Non gli sputano più sui piedi!»⁶¹.

Ma questa umanità dei comportamenti da parte degli italiani, questa superiorità nel trattare con rispetto e considerazione della vita umana gli avversari libici ed ottomani la si poteva notare anche nel corso dei combattimenti e della guerra sul campo, dove mai nessuno tradimento o inganno era mai messo in atto dai soldati italiani, e nella gestione dei prigionieri. Così Fabiani raccontava con pietismo un episodio di compassione da parte dei militari, corredato da una fotografia in cui due militari italiani assistevano e portavano soccorso ad un orfano di guerra:

«I nostri soldati seppero in ogni momento mostrarsi altrettanto umani, generosi, pietosi quanto intrepidi. A Tripoli il 31 ottobre alcuni marinai trovarono, fra un mucchio di cadaveri arabi, un fanciullo ferito, che era stato condotto a combattere dal fratello maggiore. Esso lo raccolsero, lo curarono, gli prodigarono carezze, lo sfamarono. Dopo la battaglia di Sciarà Sciat (23 ottobre) un bersagliere dell'11°, passando presso un muricciolo per recarsi all'ambulanza onde farsi medicare una ferita, udì un pietoso lamento. Benché la ferita gli dolorasse, si fermò, cercò fra gli orti vicini e rinvenne una bimbetta araba di quattro anni, seminuda, che era stata forse abbandonata colà dai parenti in fuga. Egli la confortò, la coprì con la sua giubba e la portò all'accampamento, dove fu accolta con grande tenerezza dai soldati, che pensarono a nutrirla, a vestirla e la tennero alcuni giorni colà, prodigandole cure ed attenzioni. Quando la bimba fu dovuta portare a bordo della nave Menfi, poiché la Duchessa Elena d'Aosta aveva voluto ospitarla e proteggerla, essa pianse dirottamente perché non voleva abbandonare il bersagliere che l'aveva salvata. Il bersagliere l'adottò poi come figlia»⁶².

Proprio i bambini erano una preoccupazione per i soldati italiani, perché essi rappresentavano le giovani generazioni che in un futuro ormai vicino avrebbero goduto della civilizzazione portata dagli italiani attraverso le loro scuole, il loro buon governo ed il loro rispetto per la cultura araba ed islamica. Questa lettera di un bersagliere alle proprie nipotine, intrisa di sentimentalismo, buoni sentimenti ed una velata coloritura razzista, rappresentava per Magni un manifesto della missione civilizzatrice che di lì a poco l'Italia avrebbe dovuto portare avanti nelle nuove province africane:

«Anche qui ci sono molto bambine come voi, ma sono sporche e molte anche nere come il carbone. Specialmente quelle nere, se le vedeste, vi metterebbero paura; eppure, sono anch'esse buone come voi, giocano come voi, e qualche volta fanno arrabbiare la mamma come voi. Ma voi avete dei bei vestitini, ogni tanto i dolci e mangiate bene: tutte cose che loro non hanno o hanno brutte e scarse. Eppure, le ho viste contente, sapete perché? Sanno che anche loro avranno le scuole con buone maestre, avranno i bei giocattoli, i bei

⁶¹ Angelo Magni, *La gloriosa conquista*, cit., p. 12-15.

⁶² Guido Fabiani, *L'ultima nostra guerra*, cit., p. 19-20.

vestitini, ogni tanto i dolci e mangeranno meglio. I soldati italiani con lo zio Mario e tanti altri che sono venuti qui, hanno cacciato via i turchi che erano cattivi e che ai bambini non volevano bene e hanno qui portato la civiltà e la bontà d'Italia (...) Le prime carezze, i primi giocattoli, i primi dolci, il primo pezzo di sapone, le prime calze e le prime scarpe, li hanno proprio avuti dai soldati che affrontano il loro padre se è cattivo, ma che rinunciano al loro pane, alla loro carne per darli ai bambini dei loro nemici. Vedete come sono buoni i nostri soldati? Sentite quante buone azioni fanno nel nome d'Italia?»⁶³.

I soldati italiani in queste cronache rappresentavano per i piccoli lettori un modello di eroismo, forza mentale e fisica, senso del dovere e rigore morale. Nell'elencarne le doti e le mille azioni gloriose, ai bambini in molti casi veniva resa l'immagine di cavalieri sprezzanti del pericolo, capaci di superare con intrepidezza ed allegria ogni difficoltà, ogni pericolo e fatica:

«Uno [un soldato] scriveva così alla famiglia: *La sabbia fa le veci di soffice letto e lo zaino di guanciaie. Non per questo però veniamo meno al sentimento di disciplina e siamo orgogliosi di poter pugnare per la patria. Il cannone non ci è più cosa nuova, e non è il caso, se ci troviamo tra amici in colloquio dietro le trincee, e si ode d'un tratto il suo rombo formidabile, che esso dia fastidio alla nostra conversazione, mentre i compagni qua e là gridano: Evviva gli sposi!*»⁶⁴.

Un eroismo che portava spesso a vivere la guerra come un gioco, un'irripetibile ed allegra avventura goliardica coi propri compagni di truppa e trincea. Quelle che gli autori proponevano ai piccoli lettori erano scene da allegra brigata e di vita quotidiana della guerra al fronte, in una banalizzazione del conflitto assai evidente ma del tutto ottimistica sull'esito vittorioso dello scontro con i nemici:

«Quando la sera qualche bomba, lanciata dai cannoni nemici, scoppiava alta sui nostri accampamenti, qualche nostro soldato la salutava con un allegro: *Ehi, ragazzi! Ricominciano i fuochi artificiali!* Una palla nemica porta via di netto l'elmetto ad un bersagliere, senza ferirlo. Egli lo raccoglie, se lo rimette in capo e dice ridendo: *Ohi, tira vento!* E continua a sparare. Mentre alcuni soldati portano ai compagni il calderone del rancio, un colpo di cannone scoppia in aria e sparge tutto in giro un diluvio di pallottole. *Acciderba! Piove piombo!* grida comicamente uno dei portatori. E un alpino: *Aprite l'ombrello, per bacco!* (...) In un angolo di trincea un soldato funge da barbiere della compagnia. Seduto su una pietra, un altro soldato presenta il suo volto alla saponatura, che il collega parrucchiere opera con le dita, attento e grave. Quando il rasoio sta per attaccare la gola, delle fucilate risuonano. *Ragazzi, il turco!* grida una voce. *Ai posti!* comanda un ufficiale. Degli arabi attraversano di corsa uno spiazzo, si appiattano, tirano. Il parrucchiere posa il rasoio, si volge, afferra il fucile e fa fuoco, mentre il vicino cliente, con la salvietta al collo e la faccia insaponata, fa altrettanto. Cinque minuti di fucilate: due arabi fuggono, tre sono rimasti ma non sparano più. Il barbiere ricomincia allora

⁶³ Angelo Magni, *La gloriosa conquista*, cit., p. 27-28.

⁶⁴ Guido Fabiani, *L'ultima nostra guerra*, cit., p. 20.

la barba, e al soldato che si lagna della saponata divenuta secca, risponde serenamente: *Che colpa ne ho io? Pigliatela col turco! E continua a raschiare*»⁶⁵.

Non sempre però la guerra poteva essere ritratta come un gioco o un torneo cavalleresco dove i soldati italiani avrebbero potuto mostrare il proprio valore e le proprie virtù contro gli avversari libici ed ottomani. Quella in Tripolitania ed in Cirenaica, dopo i travolgenti sbarchi vittoriosi di Tripoli e Bengasi, diventò una guerra di trincea ed attesa in luoghi pericolosi e disagiati come il deserto, dove il nemico poteva nascondersi nelle oasi o rendersi invisibile dietro le dune di sabbia, per cui i soldati del Regio esercito erano costretti ad organizzare e costruire sistemi di fortificazione e difesa. Era per questo motivo che nelle cronache comparivano paragoni col glorioso passato imperiale romano, ed i soldati del 1911 diventavano così i nuovi legionari:

«Quei cari soldati, allegri, laboriosi, continuano a scavare le loro trincee sempre più profonde e più larghe. Sono dei giovanotti meravigliosi. Guardandoli si pensa agli antichi metodi romani di costruzione; nessuno ha un momento di pigrizia. Con lo scarso materiale di cui dispongono costruiscono trincee inespugnabili; e tutto ciò è così ben preparato che non solo i soldati sono al sicuro nelle trincee, ma vi sono al riparo dalle intemperie e vi godono una certa comodità (...) E si pensi che i soldati italiani lavorano giorno e notte e non si danno un minuto di tregua e che non sono operai prezzolati, ma uomini che hanno il dovere di combattere. Guardando queste opere di difesa si pensa che senza dubbio l'antica forza romana non si è spenta, ma sopravvive ancora nell'Italia moderna e si ridesta dopo un lungo riposo»⁶⁶.

Quello che però più premeva agli autori era presentare ai piccoli lettori i soldati italiani come modelli di abnegazione, spirito di sacrificio ed amor patrio, tutti sentimenti capaci di annullare il dolore e la paura della morte pur di portare a termine la loro missione:

«Dopo la battaglia del 26 novembre non si poté subito accertare il numero dei feriti, perché quasi tutti celarono il dolore e seguitarono a combattere. Alcuni poi non denunciarono le ferite nemmeno a battaglia finita, per timore di non potere prendere parte a un futuro combattimento e si decisero a farsi curare soltanto quando, per il sangue perduto, non potevano più dissimulare il loro grave stato. Molti erano tornati dalla battaglia cantando canzoni dei loro paesi e qualcuno intonava un ritornello giocondo, nascondendo nella tasca dei pantaloni una mano sanguinante o comprimendo con le dita sotto la giubba una ferita non confessata»⁶⁷.

Proprio questo spirito del sacrificio e del senso della missione dovevano essere illustrati ai piccoli lettori, ai quali non doveva esser nascosto niente, neppure la morte. Perché la morte raggiunta nello svolgere il proprio dovere patriottico pur nella sua drammaticità rappresentava l'apice della

⁶⁵ Ivi, p. 21.

⁶⁶ Angelo Magni, *La gloriosa conquista*, cit., p. 40.

⁶⁷ Guido Fabiani, *L'ultima nostra guerra*, cit., p. 17.

retorica nazionalpatriottica ottocentesca, e sembrava quasi indicare un ideale alle giovani generazioni, l'esser pronti a sacrificarsi per il proprio paese. Così con tono profondamente partecipe Fabiani illustrava la morte gloriosa di un sergente, perché la guerra coinvolgeva tutti, classi superiori e classi popolari, il comandante come il soldato semplice:

«Nella battaglia di Sidi Messri un sergente maggiore, della settima compagnia dell'84° reggimento, a capo di un esiguo manipolo, è attorniato da una turba di arabi. Al grido di *Viva l'Italia!* il valoroso sottoufficiale eccita i suoi ad una eroica resistenza, ed esponendosi primo alla morte riesce a sbaragliare il nemico; ma mentre sta raccogliendo di nuovo intorno a sé i suoi ardimentosi compagni, una palla lo colpisce al petto. Il povero giovane cade moribondo; con uno sforzo supremo si solleva sopra un gomito, chiama un soldato e gli consegna la borsa contenente il danaro per la paga dei 200 uomini della sua compagnia: *Va – gli dico – portala al capitano, addio!* (...) Il colonnello Pastorelli, nella giornata di Ain Zara, era all'avanguardia della estrema destra delle nostre milizie e stava dettando un ordine. Una pioggia di proiettili cadeva attorno a lui (...) Non aveva finito di parlare che una palla nemica lo colpiva al gomito ed all'addome. Sollevato a braccia per essere condotto all'ambulanza, egli ordinò che i portatori si fermassero davanti ai suoi battaglioni e raccomandò ad alta voce ai soldati di comportarsi bene per l'onore della bandiera. Giunto all'ambulanza, volle che lo collocassero in modo da poter vedere il movimento di avanzata. Egli morì serenamente pochi giorni dopo, in conseguenza delle ferite, pianto da tutti i suoi soldati che lo adoravano»⁶⁸.

Nel leggere gli atti di coraggio, di forza morale e spirito di sacrificio dei soldati in Libia, i piccoli lettori non dovevano poi dimenticare che quei militari impegnati al fronte erano figli, padri e fratelli di italiani ed italiane rimasti a casa. E quale momento migliore del Natale di guerra per rappresentare davanti agli occhi dei piccoli lettori quell'idea di comunità nazionale, quella idea di un'unica famiglia patriottica tutta tesa allo stesso obiettivo, la vittoria finale? Quella dell'unica comunità di sangue e del sacrificio per spirito patriottico erano due capisaldi della cultura e della retorica nazionalpatriottica ottocentesca e nel descrivere le feste natalizie dei soldati al fronte gli autori delle cronache si soffermarono perciò su commoventi immagini dickensiane di famiglie connesse nonostante la grande distanza, di soldati che pieni di speranze di vittoria e di un veloce ritorno a casa si immaginavano le scene dei pranzi e delle cene in famiglia, di intere unità e compagnie che per farsi forza l'un l'altro improvvisavano nelle loro trincee ed accampamenti addobbi natalizi, giochi di gruppo e pasti di festa, con la speranza e l'illusione di ricreare quel lontano clima domestico:

«Poveri figliuoli! I giorni delle feste si annunciavano come i più malinconici fra quanti ne erano trascorsi dalla partenza in poi. Il Natale ed il Capodanno sono le giornate in cui anche i figli lontani tornano in seno alle famiglie, ed essi dovevano restare laggiù, accanto al nemico, accanto alle tombe dei morti. Chissà quanti avrebbero volentieri fatto un volo sul mare per godersi un'ora di festa a casa e nelle famiglie in quei giorni

⁶⁸ Ivi, pp. 17- 25.

chissà con quanto rammarico si sarà sentito il vuoto lasciato dal figlio soldato! (...) La notte di Natale i soldati dormirono poco. Un bastimento doveva partire il giorno dopo per l'Italia, e tutti volevano affidare a quel vapore una lettera per la famiglia. Com'è possibile essere lontani alla guerra e non mandare a casa gli auguri di Natale? Il fruscio delle penne durò molte ore, al lume incerto delle lampade i soldati scrivevano (...) Che pazza allegria quel giorno di Natale! In tutti i reggimenti la mattina furono distribuiti doni e a ciascuno toccò almeno una bottiglia ed un dolce, e il pranzo fu veramente delizioso. Alle lunghe tavole apparecchiate sotto al sole, vicino alle trincee, presero posto soldati ed ufficiali insieme, e i canti, i brindisi, gli evviva salivano trionfali al cielo (...) Dov'era la guerra? In quel momento eran solo l'allegria e la giovinezza gioconda che emanavano dai canti e dai suoni, tra i doni si trovarono alcune chitarre e subito saltarono fuori orchestre improvvisate, e le canzoni delle genti italiane erompevano dai petti eroici dei soldati. Cara bella gioventù italiana, pronta a saper morire per la patria, ma subito allegra appena trascorso il pericolo! (...) – Chissà cosa faranno a quest'ora lassù, ti ricordi gli altri anni? – A quest'ora eravamo tutti a ballare, certo ora balleranno – E noi siamo qui soli. Eppure, credi che mi sento un certo non so che addosso... come la voglia di piangere. – Sarà il dispiacere di non essere a casa... - No, ho voglia di piangere per la tristezza d'essere lontano dai miei cari, ma anche per la gioia di essere qui, nel deserto, vicino ai nemici, per difendere la patria (...) – Viva l'Italia! Viva la patria! – Le sentinelle stettero a sentire il grido con gli occhi umidi di pianto, poi si strinsero la mano fortemente e si abbracciarono e gridarono forte come un'eco: *Viva l'Italia*, ed il grido si ripercosse di duna in duna, andando a morire nelle sabbie scure del deserto africano»⁶⁹.

La maestra Fortuzzi decise di chiudere il suo capitoletto dedicato al Natale di guerra con un testo particolare, ovvero la lettera di uno scolaro di Brescia inviata ad un militare impegnato al fronte. Attraverso questo artificio letterario, Fortuzzi, con una intenzione condivisa in realtà anche dagli altri autori nei loro racconti, voleva simboleggiare il sentimento, la stima e l'ammirazione che i bambini e le bambine d'Italia avrebbero dovuto nutrire nei confronti dei soldati italiani:

«La lettera portava questo indirizzo: “Al primo soldato italiano che il procaccia incontrerà a Tripoli”. Questo era il testo: *Soldato, chiunque tu sia, abbiti il mio bacio fraterno e quello di tutti i miei compagni di scuola, e l'augurio fervido che la vittoria sempre ti arrida, affinché presto tu possa tornare in patria, al tuo paese tra i tuoi parenti e bearti del bel cielo e del bel suolo d'Italia; ma sappi che tutti ti amano qui, e tutti pensano con orgoglio a te*»⁷⁰.

Nelle pagine di queste cronache i soldati italiani erano quindi ritratti come dei modelli di virtù, forza morale e fisica, coraggio, amor di patria e spirito di sacrificio, tanto da esser pronti a morire per il bene dell'Italia e la meta finale della vittoria in Libia. Questa operazione era stata facilitata da una retorica sentimentale ed immaginifica e da un linguaggio nazionalpatriottico ormai diventati

⁶⁹ Orazio Pedrazzi, *La conquista della Libia*, cit., p. 103-107.

⁷⁰ Godoleva Fortuzzi, *In Libia*, cit., p. 60-61.

sentimento comune almeno dai tempi di *Cuore* e che comunque proprio nel 1911 con le celebrazioni del Cinquantenario ebbero uno dei momenti di massimo splendore. A rafforzare questa resa letteraria impressionistica, però, con la guerra di Libia subentrò prepotentemente un altro fattore, che in parte abbiamo già osservato nelle pagine precedenti, ovvero il confronto ed il successivo paragone (ovviamente a tutto favore degli italiani) con le popolazioni libiche e i dominatori ottomani. Questa chiara opposizione e distinzione tra cultura occidentale e mondo arabo-islamico in tutte le cronache di guerra diventava evidente con un particolare episodio di guerra che faceva nettamente cambiare il tenore alle pagine di questi libri per i piccoli lettori. I toni diventavano più duri, più aspri, si abbandonavano le note leggere e goliardiche che abbiamo osservato nelle pagine precedenti e si procedeva nel racconto della guerra mutandola in uno scontro tra civiltà e barbarie, dove agli atti di eroismo e spesso sacrificio dei soldati italiani si opponevano soltanto gli episodi di barbarie, viltà e crudeltà del fronte avversario. I libici e gli ottomani da questo momento in poi del racconto smettevano di essere popoli bisognosi di aiuto o leali avversari cavallereschi, ma diventavano nemici da sconfiggere, anche con la violenza e la volontà di non fare prigionieri se necessario.

La battaglia di Sciara Sciat del 23 ottobre 1911 rappresentò lo spartiacque del racconto della guerra e, come del resto avvenne nella stampa periodica italiana del tempo, anche nelle cronache destinate ai bambini si creò la potente mitologia del tradimento, dell'attacco vile e inaspettato tipico della *furbizia levantina* delle popolazioni arabe. In questa oasi poco lontana da Tripoli, al limitare del deserto l'11° reggimento bersaglieri e l'84° fanteria dovettero far fronte con grande difficoltà ad un possente attacco ottomano, ma ciò che rese quella giornata la più sanguinosa per gli italiani nella guerra di Libia fu la resistenza, subito diventato un attacco *a tradimento* nella narrazione italiana, dai libici nascostisi nell'oasi e nelle case dei villaggi posti lungo il percorso del ripiegamento italiano verso Tripoli. A nulla valse anche la resa di alcune compagnie italiane all'avanzare degli ottomani ed alla resistenza libica, perché una volta radunati in un cimitero di un villaggio dell'oasi i soldati italiani furono trucidati. La reazione italiana fu pressoché immediata, perché l'indomani e per i giorni successivi i comandi militari, sia per organizzare meglio le difese per le vie d'ingresso a Tripoli che per vendicarsi del massacro, avviarono un'operazione di rastrellamento dell'oasi e coloro che non furono subito passati alle armi furono fatti prigionieri e condotti a Tripoli. Questo bagno di sangue, così estraneo alla civiltà cavalleresca dell'Ottocento romantico e ai codici della cultura occidentale del tempo e così simile ai disastri di Abissinia dell'epoca crispina, suscitò grande clamore in Italia, tra espressione di lutto, dolore ed una forte volontà di rivalsa che si concretizzò nell'immediata, durissima risposta italiana. Quello che fu presentato come un attacco a tradimento fu in realtà una sollevazione popolare, una difesa degli arabi contro gli invasori italiani totalmente non calcolata dalle gerarchie del Regio esercito e che unì alla naturale volontà di cacciare i nemici tocchi di fanatismo

religioso, dando il via ad una rivolta destinata inevitabilmente alla violenza più feroce. Da allora in poi la guerra diventò molto più dura, ed anche nella gestione dei rapporti con i libici nelle terre occupate gli italiani furono molto meno accomodanti. Al passaggio tra il 1911 ed il 1912 quella che era quindi iniziata come una missione civilizzatrice ed una risposta all'orgoglio nazionale ferito diventò una vera guerra coloniale, senza tanti fronzoli⁷¹.

Sciara Sciara rappresentò in buona sostanza il *turning point* del conflitto coloniale sia nella sua gestione che nella sua narrazione e questo non poté non avere effetti pure nei racconti di guerra destinati ai piccoli lettori. Quella battaglia rappresentava letteralmente e letterariamente un colpo di scena, e non è necessario sottolineare che mentre sull'attacco *a tradimento* dei libici si costruì una mitologia ed una retorica che sottolineava la civiltà e la superiorità degli italiani in opposizione alla viltà e alla barbarie dei libici, della feroce risposta italiana non se ne trovava quasi traccia nelle cronache per i piccoli lettori, ed in quei pochi riferimenti questa veniva ampiamente giustificata come una giusta risposta all'offesa subita. Per questo tratto di Sciara Sciara come momento fondamentale della guerra in Libia e del suo racconto il libro di Pedrazzi, il più dettagliato nella narrazione e descrizione degli eventi del conflitto, offrì probabilmente la miglior resa ai piccoli lettori. Già nelle premesse del racconto di quella importante battaglia Pedrazzi metteva in luce il netto, nettissimo contrasto tra la civiltà degli italiani e la barbarie degli arabi, delineando i tratti di un tratto inestirpabile e culturale della loro natura nemica a cui si doveva sommare un'ostilità religiosa. Il giornalista fiorentino non ebbe esitazione nel descrivere la resistenza dei libici nell'oasi di Sciara Sciara come una sorta di scontro di civiltà, di un tradimento delle attese e delle buone intenzioni della civilizzazione italiana, e nel giustificare questa opinione Pedrazzi compì una vera e propria *character assassination*, perché agli avversari ottomani dipinti invariabilmente come feroci ed ignobili dominatori si aggiungevano adesso i libici, non più degni di considerazione e comprensione da parte dei piccoli lettori:

«Gli italiani erano andati a Tripoli animati di ottime intenzioni verso gli arabi. Per conquistare la terra tripolitana erano costretti a portare la guerra nella nuova colonia, ma ciò facevano soltanto per scacciare gli oppressori barbari, i turchi, che avevano ridotto la popolazione alla miseria e alla fame. Gli abitanti erano dunque trattati dai soldati d'Italia non solo con rispetto, ma con vero amore (...) I nostri soldati facevano di tutto, insomma, per dimostrare che erano andati in Africa non per rubare, saccheggiare e fare del male, ma per aiutare la popolazione nel suo sviluppo e per ricondurre le terre della Tripolitania al loro antico splendore. E gli arabi, a parole, sembravano davvero amici nostri. Tutti umili e rispettosi gridavano Evviva l'Italia ogni volta che passavano i soldati (...) Ma in cuor loro serbavano invece un odio furioso contro di noi; la religione

⁷¹ Angelo Del Boca, *Gli Italiani in Libia*, cit., p. 96-136.

maomettana li teneva avvinti ai turchi e li spingeva contro i cristiani; e mentre avevano il sorriso sulle labbra, meditavano silenziosamente, cupamente, il loro tradimento. Le donne ed i bambini che giravano attorno ai soldati chiedendo l'elemosina di un tozzo di pane, che mangiavano quasi ogni giorno metà del rancio delle truppe, tenevano nascoste sotto i vestiti armi di ogni genere per colpire poi crudelmente e a tradimento i loro benefattori. Gli italiani, che credevano di potersi affezionare il popolo con la bontà d'animo e con la gentilezza, si accorsero troppo tardi di aver a che fare con belve umane, per cui occorrevano fucilate e sciabolate, invece che pane e bontà generosa»⁷².

A partire da Sciara Sciat la guerra diventava un lungo elenco di battaglie e manovre militari, ma quello che interessava a Pedrazzi e agli altri autori, come abbiamo visto nelle pagine precedenti, era presentare nella miglior luce possibile gli atti di coraggio ed abnegazione dei soldati italiani che avevano portato alla vittoria, e questo processo letterario era facilitato ancor di più proprio dal netto confronto tra la *luce* dei militari italiani ed il *buio* assoluto dei libici e degli ottomani. Era questa una narrazione a contrasto che, oltre a creare pathos e coinvolgimento dei piccoli lettori, aiutava a chiarire e ad affermare con costanza lo stesso principio, ovvero la indiscutibile superiorità culturale, militare e perfino morale degli italiani e la conseguente legittimazione della missione coloniale. A metà del racconto si facevano da parte le necessità economiche, il bisogno di una terra promessa per gli emigrati, i giochi diplomatici ed il revival di Roma imperiale, perché per giustificare la guerra bastava mostrare ai piccoli lettori che in gioco c'era qualcosa di più grande, ovvero uno scontro di civiltà e, se vogliamo estremizzare, proprio una lotta tra il Bene ed il Male. A questo serviva il costante soffermarsi degli autori delle cronache sugli atti di eroismo e di estremo sacrificio dei soldati del Regio esercito e, allo stesso tempo, l'attenzione certosina ed in molti aspetti morbosa, sanguinolenta e *pulp* delle violenze arabe ed ottomane, francamente inadatta ad un pubblico di bambini e bambine.

Questa banalizzazione della guerra che portava ad un'estrema violenza e ad una bestializzazione e brutalizzazione del nemico perfino nelle pagine di libri per bambini doveva servire una volta per tutte a semplificare la lettura e la comprensione delle contingenze belliche e a garantire il sostegno dei piccoli lettori all'impresa coloniale, anche con l'utilizzo di scene brutali e un linguaggio di stampo imperialistico e razzista. Anche in questo caso le pagine del libro di Pedrazzi furono le più efficaci nel delineare questo scontro di civiltà attraverso una narrazione dicotomica che opponeva alla gloria e al sacrificio dei soldati italiani la barbara violenza selvaggia dei nemici. Così, per esempio, il giornalista fiorentino dipingeva gli ultimi istanti di vita dei militari italiani asserragliati nell'oasi di Sciara Sciat, unendo al valore bellico lo spirito di sacrificio patriottico:

⁷² Orazio Pedrazzi, *La conquista della Libia*, cit., p. 49-50.

«Quei pochi eroi, grondanti di sudore e pieni di polvere, arsi dalla sete, sporchi di terra e di sangue, aspettavano adesso l'urto supremo. Ad uno ad uno cadevano sotto alle fucilate che sempre più erano sparate da vicino, il manipolo si assottigliava sempre, erano ormai dieci soli, cinque, quattro... e restarono in due (...) Erano ormai i soli a contrastare il passo a centinaia di nemici. Il capitano, sempre animato dalla fede nella vittoria, aveva afferrato il fucile d'un soldato e combatteva disperatamente atterrando colpo per colpo il nemico; il soldato ferito ad una gamba sparava dalla posizione *in ginocchio*, difendendo fino alla morte il superiore, bello di eroica grandezza. Lo spettacolo dei due titani che sostenevano quella lotta epica contro cento e cento nemici, si impose anche agli arabi che stettero un po' titubanti, sorpresi ed ammirati, ma poi l'odio e la ferocia li vinsero, ed i due eroi caddero trafitti al grido di *Viva l'Italia*»⁷³.

Ad un esempio così fulgido di eroismo, senso del dovere, cameratismo ed attitudine all'estremo sacrificio, Pedrazzi opponeva un impressionistico quadro della crudele ferocia del nemico, in modo tale da far risaltare ancora di più le virtù italiane e la barbarie araba ed ottomana. Questo particolare episodio aveva inoltre un secondo obiettivo, far osservare ai piccoli lettori l'abissale distanza tra la civiltà occidentale e quella arabo-islamica. Nel raccontare ciò che rimaneva del campo di battaglia l'autore voleva sottolineare il forte disprezzo degli arabi e dei turchi per i prigionieri ed i soldati italiani, e con dei particolari fortemente orrorifici, brutali e sanguinolenti che avevano un unico obiettivo finale, quello di dipingere il nemico come una belva assetata di sangue, un animale incapace di rispettare le norme della civiltà. Alla cavalleria e al martirio dei soldati italiani si opponeva quindi la natura selvaggia e maligna degli arabi e degli ottomani, ed ancora una volta i piccoli lettori avrebbero deciso senza alcun dubbio da quale parte si ponesse il Bene e dove il Male da sconfiggere. In un'ideale rappresentazione dello scontro tra San Giorgio ed il drago, così presente nella cultura neo-medievale ottocentesca, queste pagine così impressionanti per dei bambini e delle bambine in età scolare dovevano sostenere la natura della guerra coloniale in Libia come scontro di due culture e due mondi valoriali tra loro inconciliabili. È molto interessante notare quanto nel testo i soldati italiani vittime delle torture venissero chiaramente definiti *martiri* e che la loro morte venisse paragonata a quella di Gesù. L'autore sceglieva così di rivolgersi a temi ben conosciuti e comprensibili dai bambini, e inoltre, anche se in maniera più velata, la guerra assumeva toni da guerra di religione, di scontro tra la civiltà del cristianesimo e la ferocia dell'islamismo. Non ultimo, la stigmatizzazione della violenza araba veniva associata a quella dei nativi americani, conosciuti dai bambini e dalle bambine per le storie d'avventura che provenivano da oltreoceano ma pure dai libri del tedesco Karl May, che ovviamente dipingevano le originali nazioni del continente nordamericano secondo la prospettiva statunitense per cui i nativi erano delle popolazioni arretrate e crudeli:

⁷³ Ivi, p. 118-119.

«Da quei cadaveri si poteva indovinare tutta la ferocia turca! I poveri morti portavano le tracce di orribili torture; molti erano crocifissi in terra con dei chiodi o dei grandissimi pruni, molti avevano tagliato le dita dei piedi e delle mani, altri avevano conficcati in bocca dei rami di palma, e uno, un giovane volontario di un anno, aveva gli occhi cuciti e le orecchie tagliuzzate! Quale orribile strazio era stato fatto dei poveri giovani, caduti nelle unghie del nemico! Quale orribile morte aveva troncato le balde esistenze di questi disgraziati eroi (...) I turchi appena poterono agguantare un qualche nostro soldato non si contentarono di ucciderlo, vollero anche torturarlo, vollero saziare il loro odio, i loro perversi istinti di belve su quei bersaglieri, fiori di giovinezza ed eroismo. Peggiori dei Pelle Rossa avevano tagliuzzato prima di colpire a morte, avevano crocifisso i martiri come Gesù, avevano loro cuciti gli occhi perché non potessero più vedere il sole ed il cielo purissimo! Non pensarono, i barbari, che nella patria lontana c'erano delle madri, delle spose, che vivevano per i cari soldati, non pensarono che quei corpi straziati fossero l'orgoglio di tante famiglie, che quegli occhi cuciti avevano forse sognato nelle lunghe notti di veglia, di vedere il paese natio, il caro nido domestico, e i volti delle persone amate. Chissà quanti di quei poveri massacrati avranno pensato prima di morire ai parenti che restavano a piangerli; chissà quanti avranno chiamato disperatamente la mamma che non poteva sentirli, e forse allora per soffocare quel loro grido ultimo e disperato, i torturatori avranno cacciato in gola ai moribondi i rami di palma e la santa invocazione sarà stata stroncata dal sangue e dallo spasimo (...) Era una visione terrorizzante! Non era un esercito di soldati quello che noi combattevamo; era un esercito di iene»⁷⁴.

Se l'obiettivo della narrazione a contrasto era quello di creare per i piccoli lettori un'immagine ed un'idea eroica dei soldati italiani, modelli di virtù, forza e prodezza in opposizione a quella degli arabi ed ottomani, dipinti come una popolazione incivile, selvaggia e spietata, era del tutto conseguente che in queste cronache belliche mancasse ogni riferimento o quasi alle violenze e alle efferatezze degli italiani. Che pure ci furono, specialmente dopo Sciara Sciati, e che in senso più largo caratterizzarono l'intera storia coloniale italiana in Libia, e basti pensare all'operato del generale Graziani tra anni Venti e Trenta nella repressione della rivolta di Omar al-Mukhtar e alla creazione dei campi di concentramento. Furono tutte queste atrocità che in parte afferivano, anche se con un ritardo temporale dovuto al nostro tardo imperialismo in Africa, alla conduzione delle guerre coloniali da parte delle potenze imperialiste europee al passaggio tra Otto e Novecento, come nel caso dello sterminio degli ottentotti da parte della Germania guglielmina o della durissima repressione britannica nel Sudan del Mahdi⁷⁵. Vergogne assolute della nostra storia nazionale che per lunghi decenni furono nascoste e negate, fino a quando gli studi di Del Boca, pur tra mille difficoltà, revisionismi e pelosi silenzi, portarono alla luce questi amari capitoli misconosciuti e dimenticati della storia italiana⁷⁶.

⁷⁴ Ivi, p. 88-89.

⁷⁵ Angelo Del Boca, *Gli Italiani in Libia. Dal fascismo a Gheddafi*, Milano, Mondadori, 2011, p. 134-208.

⁷⁶ Nicola Labanca, *Oltremare*, cit., p. 448-471.

Nelle cronache della guerra di Libia per i bambini e le bambine queste questioni e gli innegabili episodi di brutale violenza come il rastrellamento di Tripoli e dell'oasi di Sciara Sciat furono del tutto taciuti o seminascosti. Per gli autori le atrocità di una guerra coloniale non si confacevano al ritratto ideale dell'eroismo militare italiano portato avanti fino ad allora in tutte le loro pagine, non appartenevano alle alte finalità morali e alla natura civilizzatrice della missione coloniale e con degli impliciti risvolti razzisti si voleva evitare che agli italiani, agli occhi dei piccoli lettori, venissero attribuite le stesse azioni e gli stessi comportamenti degli arabi e degli ottomani, dalla parte sbagliata della storia per la loro incivile e crudele barbarie. Non fu solo una questione di opportunità e di gusto letterario, probabilmente, perché come abbiamo visto le violenze arabe ed ottomane vennero raccontate nei minimi dettagli ed esecrate con grande forza retorica. Quindi, perché queste dimenticanze? Possiamo avanzare l'ipotesi che l'oscuramento delle atrocità nella guerra di Libia nelle pagine dei libri dedicati ai bambini rientri in quel processo culturale che Del Boca definì come la creazione del mito degli *italiani brava gente*, e che anzi, per la loro natura di testi dedicati ai bambini ed alle giovani generazioni, questa operazione di silenzio interessato abbia contribuito in qualche misura a porre i semi di quel mito di bontà e bonomia dell'imperialismo italiano in Africa che poi avrebbe trovato negli anni del fascismo il proprio grande momento di espansione ed ingresso definitivo nella cultura popolare, con lunghe conseguenze anche culturali in realtà arrivate fino ai nostri giorni⁷⁷. Ad ogni buon conto, ci furono alcuni, pochissimi casi in cui le cronache di guerra non poterono evitare di trattare questi spinosi casi di ferocia italiana, ma a quest'ultimi fu riservata una particolare natura letteraria. Questi episodi di esplicita violenza italiana si ammantarono dei contorni della vendetta, di una risposta uguale e contraria ad una brutalità del nemico, tale da sembrare giustificata e comprensibile agli occhi dei piccoli lettori. Questo passo dedicato alla battaglia di Henni da Pedrazzi è abbastanza significativo ed esemplare, ed anche in questo caso fu abbandonata ogni reticenza nell'utilizzare immagini forti e violente che avrebbero potuto impressionare i bambini e le bambine. Non solo, ad un certo punto del brano Pedrazzi utilizzava senza remore il termine *sterminio*, che prefigurava il linguaggio della guerra totale novecentesca e che metteva definitivamente da parte la possibilità di relazionarsi col nemico secondo i criteri di uno scontro tra pari, di uguale dignità:

«Un plotone di granatieri comandato dal tenente Pesci, si era trovato davanti ad una casa, una specie di fattoria in cui si erano asserragliati cinquanta arabi. Da quella casa i nemici tiravano fucilate contro i soldati che li avevano accerchiati; l'assedio durava da una mezz'ora e non si era riusciti a concludere nulla; gli arabi erano ben difesi dai muri e potevano resistere con tutto il loro comodo. Allora il tenente Pesci, un tipo valoroso che esponeva la vita con un sangue freddo straordinario, insieme a tre soldati corse verso la casa, senza esser veduto e per mezzo delle viti, che contornano quasi tutte le abitazioni dell'oasi, si arrampicò sulla terrazza (...) Ordinò

⁷⁷ Angelo Del Boca, *Italiani, brava gente?*, Vicenza, Neri Pozza, 2005.

il cessare il fuoco ed in arabo gridò agli assediati: *Se vi arrendete e getterete le armi, avrete salva la vita*. Si poteva esser più generosi? Coloro che avevano assassinato a tradimento i nostri soldati erano in potere dei compagni delle loro vittime, potevano essere fucilati ad uno ad uno per espiare le stragi di Sciara Sciat, ed invece il cuore italiano soffocava anche il legittimo odio, e lasciava il posto al perdono. Ma la risposta degli arabi fu degna di loro, fu feroce. Invece di accettare la resa offerta con tanta magnanimità fecero una scarica improvvisa ed uccisero un granatiere. Tutto il desiderio di vendetta dei soldati non ebbe più freno; davanti a quell'uomo morto, caduto bocconi nella strada colpito da una palla al cuore, i granatieri cominciarono a sparare imprecaando agli assassini. Il tenente Pesci aveva assistito dalla terrazza alla triste scena, e il granatiere morto in quel momento lo decise ad agire senza pietà. I nemici erano rinchiusi sotto la terrazza, bisognava sterminarli. Egli dette ordine ad un granatiere di fare un buco nel pavimento e quando l'opera fu compiuta ordinò ad alta voce di cessare il fuoco (...) Il Pesci aveva in tasca tre cartucce di dinamite, di cui una sola basta a far crollare una casa, prese le tre cartucce, le legò ad un filo e per il foro del pavimento lasciò cadere le tre cartucce nella stanza piena di arabi. Un rombo tremendo si udì; lo scoppio della dinamite sventrò la casa, la terrazza crollò ed il tenente ed i soldati caddero sulle rovine nelle quali si dibattevano agonizzanti una decina di nemici, gli altri erano tutti morti nello scoppio. Giustizia era fatta, il tenente Pesci e i tre granatieri rimasti incolumi uscirono dalle fumanti macerie, tornarono nelle loro file ed il tenente con voce commossa dall'emozione esclamò: *Ed ora, avanti granatieri, i morti sono vendicati!*»⁷⁸.

Nel raccontare la guerra di Libia come uno scontro di civiltà tra Italia ed Impero ottomano, tra la cultura occidentale e quella araba ed infine in una dura lotta tra Bene e Male, gli autori di queste cronache ebbero come principale obiettivo quello di idealizzare al massimo presso i piccoli lettori la figura del soldato italiano, un modello di eroismo, virtù, forza morale, patriottismo e spirito di sacrificio a cui ispirarsi e a cui tendere come italiani del domani. E questo avveniva anche grazie alla narrazione a contrasto per cui gli avversari ottomani e libici diventavano nemici da abbattere, con una brutalizzazione e spesso bestializzazione (con i frequenti paragoni alle iene e ai serpenti) che faceva convergere sulle popolazioni locali e l'antico dominatore turco tutte le peggiori qualità e nefandezze, dalla crudeltà alla arretratezza, dal fanatismo allo scarso rispetto delle regole del confronto civile. Il conflitto era stato dipinto come un lungo susseguirsi di battaglie vittoriose caratterizzate da gloria militare e doloroso sacrificio. Il racconto dei fatti bellici era stato poi arricchito da episodi di una bontà e benevolenza nei confronti delle popolazioni locali talmente grandi da non poter essere oscurati dai rari (nei testi, non nella realtà) episodi di violenza. Tutte queste erano tappe di un percorso inequivocabilmente indirizzato al trionfo finale e al ritorno dell'Italia nelle terre che erano già appartenute all'Impero romano. In questa idealizzazione del valore italiano e della vittoria finale in Libia contribuivano notevolmente la resa letteraria degli avversari libici ed ottomani e dei numerosi

⁷⁸ Orazio Pedrazzi, *La conquista della Libia*, cit., p. 80-84.

episodi di violenza raccontati dagli autori con dovizia di particolari per mettere bene in chiaro quale fosse la gerarchia tra le due parti in lotta.

Era però del tutto chiaro che l'opera complessiva di creazione del mito del soldato italiano forte e virtuoso che lottava in Libia per il bene della nazione, della civiltà e degli stessi arabi sottoposti al dominio barbaro degli ottomani fosse una storia esclusivamente maschile, una narrazione che non prevedeva o quasi una componente femminile nonostante questi libriccini fossero destinati anche alle bambine italiane e che tra gli autori ci fosse proprio una maestra quale Godoleva Fortuzzi. Tutto ciò rientrava nella tradizionale e consolidata percezione del rapporto fra femminilità e guerra, e le poche figure che in queste storie venivano ritratte come modello ed ispirazione per le bambine erano le madri, le fidanzate, le sorelle o le mogli dei soldati al fronte, in quel nesso di familiarità e sangue che costituiva la comunità nazionale. Oppure la caritatevole figura della crocerossina, assurta a mito e a figura canonica della cultura popolare sin dai tempi di Florence Nightingale nella guerra di Crimea, dove i racconti riguardanti la *Lady with the lamp* contribuirono ben presto a dare origine alla figura quasi angelica e salvifica dell'infermiera. Le eroine femminili di queste storie non erano guerriere coraggiose né donne intraprendenti come si potevano trovare nei romanzi di Salgari, ma madri e fidanzate fieramente patriottiche e consapevoli del proprio ruolo, oppure infermiere caritatevoli e amorevoli nei confronti dei soldati. Tutte figure materne, compassionevoli, dolenti ma allo stesso tempo conscie del senso di sacrificio patriottico che nel romanticismo prima e poi durante l'epopea risorgimentale avevano fatto il loro definitivo ingresso nella cultura popolare, delle partecipanti in larga parte passive ai grandi eventi della storia e della comunità nazionale⁷⁹. Altre alternative non venivano offerte alle piccole lettrici italiane e così sarebbe stato anche durante la Prima guerra mondiale, quando l'attivismo femminile nel fronte interno avrebbe raggiunto il proprio apice con la filantropia, l'operato delle crocerossine e delle *madrine di guerra*, incaricate cioè di rincuorare i soldati con una corrispondenza epistolare⁸⁰.

Così come per le maestre, come abbiamo visto nelle pagine dedicate alle riviste magistrali a loro dedicate, anche le infermiere erano state assunte alla figura di seconda madre sostitutiva, in questo caso per i soldati al fronte che erano allo stesso tempo figli biologici di madri lontane e figli biopolitici di un'unica grande madre, la comunità nazionale. In un'unione di spirito materno ed affettivo, di senso del dovere e della piena coscienza del compito dei propri familiari, anche queste cronache di guerra non uscirono dal ristretto gruppo composto da figure oblativo, amorevoli e compassionevoli quali le madri, le mogli e le fidanzate, che abbiamo visto citate dai racconti come il pensiero ricorrente

⁷⁹ Alberto Mario Banti, *Sublime madre nostra*, cit., p. 77-85.

⁸⁰ Marco Mondini, *La guerra italiana*, cit., p. 100-106.

dei soldati per le feste natalizie o come ultima immagine prima della loro morte in battaglia, oppure da personaggi femminili caritatevoli ma energici, disponibili e dal buon animo quali appunto le infermiere. Perfino le donne della casa reale non sfuggivano da questa caratterizzazione, ed anzi, nel descrivere l'operato al fronte della Duchessa d'Aosta, l'infermiera più "famosa" della guerra di Libia, in una pagina di sentita e lacrimevole retorica patriottica Fabiani faceva intendere che pure i sovrani e la loro famiglia partecipavano al dolore ed allo sforzo di tutta la comunità nazionale. È interessante notare quanto in questo brano il direttore Fabiani puntasse proprio su un'aggettivazione ed una caratterizzazione che doveva far subito pensare ai connotati della madre compassionevole e buona di spirito per i propri figli al fronte, facendo leva quindi su un codice letterario e retorico consolidato. Non solo, nel raccontare di come la duchessa d'Aosta avesse prestato servizio ad un ferito di Sciara Sciata, l'autore compì un'ideale congiunzione tra i soldati al fronte e la patria lontana nel momento più difficile e sanguinoso della guerra. Attraverso l'operato della duchessa era come se tutta l'Italia fosse stata presente al fronte in quel momento:

«Elena d'Orleans, duchessa d'Aosta, moglie del principe Emanuele Filiberto di Savoia, cugino del Re, partì il 30 ottobre con un gruppo di infermiere a bordo della nave ospedale Menfi e prestò per parecchi mesi l'opera sua come semplice infermiera, al letto dei feriti e dei moribondi. Infaticabile sempre, compì il suo pietoso ufficio di assistenza con tenerezza materna (...) Assisteva alle operazioni, lavava e bendava le ferite, si sedeva al capezzale dei convalescenti, confortava con parole dolci parole i malati più gravi, scriveva, per quelli che non potevano farlo, lettere buone a mamme o a spose lontane. Ecco come un soldato bolognese, certo Sinibaldi, ferito a Sciara Sciata, narrò la pietà della nobildonna – Io ho avuto la fortuna di essere assistito dalla duchessa d'Aosta. L'ho saputo dopo qualche giorno. Essa è stata per me un vero angelo. Bastava un cenno perché corresse al mio capezzale. Avevo sete, ed essa mi porgeva da bere, accostandomi il bicchiere alla bocca con una mano e con l'altra sorreggendomi la testa. E mi rimboccava le lenzuola e mi domandava della mia famiglia con grande dolcezza. Io non sapevo chi fosse quella signora bionda. Quando lo seppi ne fui commosso e la prima volta che si avvicinò al mio letto non ebbi la forza di rispondere. Gli occhi mi si riempirono di lacrime»⁸¹.

Bisogna infine prendere in esame come queste cronache raccontarono la fine della guerra di Libia, poiché gli autori ne dettero diverse ed interessanti letture. Dopo averne raccontato le battaglie, gli eroismi ed il sacrificio dei soldati italiani, la sconfitta della barbarie araba ed ottomana, tutti gli autori sembravano infatti ritornare al punto di partenza di questa storia, ovvero la missione civilizzatrice. Dipinta come *un'ancor più gloriosa conquista*, l'opera di civilizzazione delle nuove province italiane veniva anzi presentata come un'operazione più delicata, complessa e lunga nel tempo della guerra stessa. Con una sana dose di realismo, ai piccoli lettori non si promettevano né la

⁸¹ Guido Fabiani, *L'ultima nostra guerra*, cit., p. 28-29.

Libia come un giardino di sogni ed incanto in fatto di ricchezze, nuovi mercati e risorse né una particolare benevolenza delle popolazioni locali, che per un tempo non definito avrebbero nutrito una decisa diffidenza nei confronti dei nuovi dominatori europei:

«La guerra è dunque finita, ma non è finito il compito che gli italiani si assunsero iniziando la conquista. A quelle popolazioni che fino ad ora vissero così miseramente è necessario portare tutti i benefici della civiltà; ma al tempo stesso si devono rispettare le loro leggi ed i loro costumi, affinché esse non ci abbiano a considerare quali tiranni ed oppressori. L'opera sarà lunga e difficile, e i vantaggi derivanti dalla signoria di quelle terre non saranno sensibili se non fra molti anni. Ma poiché questa grande guerra vittoriosa ha dato a noi stessi la conoscenza della nostra forza ed ha resa più salda la nostra solidarietà nazionale, noi faremo del nostro meglio, affinché gli umili eroi che giacciono lontano, sotto le palme, non siano morti indarno. L'Italia ne avrà sempre orgoglio e conforto a procedere nella via della grandezza e della gloria»⁸².

Così chiudeva con cautela la maestra Fortuzzi, quasi a significare che dopo la pompa e la gloria della vittoria sarebbe arrivata la più complicata realtà della gestione della nuova colonia. E da lì a poco i fatti della storia si sarebbero incaricati di darle ragione, perché fino almeno alla grande opera repressiva del regime la Libia si sarebbe rivelata per l'Italia una fonte continua di problemi, nonché di scarse prospettive economiche. Era del resto innegabile che l'operazione di civilizzazione non avrebbe avuto tempi brevi, perché troppo erano le differenze negli usi, nei costumi, nella cultura. Pur con la pace raggiunta e le armi tornate al silenzio, ai piccoli lettori doveva pur rimanere chiaro quali gerarchie valoriali e culturali esistessero tra italiani e libici, dove risiedesse la civiltà e dove l'ignoranza, dove fossero poste delle linee del colore invarcabili. Con una retorica che fissava ancor di più i cliché e gli stereotipi che separavano nettamente gli italiani dalle popolazioni arabe, così chiudeva Magni, con forse più ottimismo rispetto alla maestra Fortuzzi, ma con una innegabile e connaturata venatura razzista che portava ad una minor comprensione e tolleranza della cultura delle popolazioni diventate da poco italiane. Si delineava in buona sostanza la strada di un'assimilazione per garantire un futuro alla colonia:

«Bisogna portare fin là la nostra civiltà, vincere quelle diffidenze e occorre un'opera lunga, assidua, prudente e paziente. Gli abitanti dove noi siamo e abbiamo preso dimora cominciano sinceramente ad affezionarsi. *Boni taliani*, ma davvero: perché per gli italiani dov'era putridume e morte è un sorriso di pulizia, d'igiene, d'eleganza, è un fiorir di vita nuova, un diffondersi di agi e di ricchezza. Con l'esempio della loro attività prodigiosa, anche nell'anima indolente dell'arabo si sveglia l'amore al lavoro e il lavoro finirà per essere amato, perché più nessuno verrà a carpirne i frutti. E nel lavoro è la redenzione di ogni barbarie. Così sia per quei nuovi fratelli a noi tanto lontani di razza, di costumi, di religione. Conquistarli tutti a poco a poco, con la

⁸² Godoleva Fortuzzi, *In Libia*, cit., p. 78-79.

pace e per la pace; conquistarli alla civiltà, avvicinarli ai nostri cuori, farli onesti e buoni, tutti, anche coloro che scorrazzano oggi per il deserto nutrendosi di rapine e di sangue; ecco la nuova gloria a cui deve tendere l'Italia»⁸³.

Ancora più realista e meno celebrativa fu la chiusura di Fabiani. Ricalcando alcune delle tematiche che abbiamo incontrato nelle pagine de *I Diritti della Scuola* e nel *Corriere delle Maestre* diretto proprio da Fabiani, la guerra di Libia veniva descritta come un'*ultima ratio* ed un male necessario, privandola di molta della sua patina gloriosa e militarista, retorica e trionfante. Ai piccoli lettori veniva inoltre dichiarato con forza che la guerra più importante era quella quotidiana contro i soprusi, l'ignoranza e la povertà e non quella con i fucili ed i cannoni. Questa sì che costituiva un banco di prova, un esame di maturità non rinviabile per l'Italia e le stesse giovani generazioni. Una volta fronteggiata e superata questa sfida, i piccoli lettori, gli italiani degli anni avvenire, avrebbero potuto affrontare con più forza e preparazione qualsiasi sfida per loro ed il paese, se necessario anche una nuova guerra, che nelle parole di Fabiani non sembrava così lontana o ipotetica. Anche in questo caso, la storia si sarebbe incaricata di dargli ragione dopo pochi anni, nel maggio del 1915:

«La guerra non è mai, o figlioli, una bella cosa; è anzi cosa orribile, poiché tronca moltissime vite, cagiona spese considerevoli, turba interessi, rende, fin che dura, impossibili nei luoghi dove infierisce i commerci, l'agricoltura, le industrie. Essa è soltanto giustificata quando si propone di liberare un popolo dall'oppressione, di scongiurare alla patria lutti maggiori o di difenderne l'indipendenza. Certo, se la guerra scoppia i cittadini hanno il dovere – che è poi anche un glorioso diritto – di difendere col braccio e con l'opera, anche a costo della vita, la bandiera, i diritti, l'onore della Patria. Questo dovere hanno mirabilmente compreso i soldati e gli ufficiali, i marinai e gli aviatori, che coprirono di gloria sé stessi e l'Italia nell'ultima guerra nostra. E sia l'ultima davvero! (...) C'è però una gran guerra da combattere tutti i giorni da noi, grandi e piccini, adulti e fanciulli; una guerra senza cannoni e fucili, senza sangue e lutti, ed è quella contro l'ozio, contro l'ignoranza, contro le cattive tentazioni e le cattive tendenze e in favore di tutto ciò che ha nome bontà, dovere, fratellanza, virtù, forza. Questa è la guerra che voi dovete combattere per crescere utili alla Patria, alla famiglia, al prossimo, a voi stessi per onorare l'Italia e per essere in grado di farle anche il sacrificio della vita (come gliel'han fatto i soldati dell'Indipendenza, quelli dell'Eritrea e quelli recenti della Libia) se domani, suo malgrado, l'Italia fosse costretta a ricorrere ancora una volta alla spada per difendere i propri diritti»⁸⁴.

⁸³ Angelo Magni, *La gloriosa conquista*, cit., p. 76.

⁸⁴ Guido Fabiani, *L'ultima nostra guerra*, cit., p. 31-32.

2.2 «*Vessil de la Patria, Vessil degli Eroi*»: eroismo, martirio e virtù esemplari

Nel presentare il conflitto come una prova di maturità per il paese, una necessaria risposta ad un atto di offesa ed uno scontro di civiltà tra la modernità italiana ed europea e la barbarie selvaggia della dominazione ottomana, le cronache della guerra di Libia ricorsero quindi agli stilemi retorici e narrativi che abbiamo incontrato nelle opere dei grandi autori che prepararono il clima di consenso per la missione coloniale, ma pure nelle pagine d'opinione e nelle sezioni didattiche dei giornali e dei periodici magistrali. Nella loro opera divulgativa gli autori di questi resoconti bellici decisero di impostare la narrazione su un registro dicotomico che divideva il racconto dei fatti in due parti nette ed opposte, il Bene contro il Male, la civiltà italiana e cristiana contro l'arretratezza africana ed islamica, la "correttezza" delle manovre militari italiane ed il tradimento vergognoso degli arabi successivo a Sciara Sciat, la cura dei feriti e della popolazione locale da parte della spedizione italiana e lo scempio dei prigionieri, delle norme cavalleresche della guerra e perfino dei cadaveri da parte degli arabi-ottomani, e potremmo andare avanti con le opposizioni. Quello che è certo è che da questi racconti i piccoli lettori italiani dovessero avere ben chiaro in mente la gerarchia morale, culturale ed anche razziale delle due parti in lotta, ed il mettere in risalto soltanto gli aspetti negativi dell'avversario libico, per cui anzi sembra quasi che gli arabi e gli ottomani non avessero neanche un pregio ed una qualità, doveva garantire un sostegno, un'adesione spontanea alla guerra dei bambini e delle bambine d'Italia. Con una brutalizzazione dell'avversario che diventava un assoluto nemico, quasi deumanizzato e trasfigurato in un essere animalesco indegno di essere considerato non dico civile, ma neanche un degno sfidante, in questi racconti le luci della scena, i migliori elogi e le splendide descrizioni furono tutte dedicate ai soldati italiani, che per i piccoli lettori italiani dovevano diventare dei veri e propri eroi. Superiori agli arabi-ottomani in tutto, per civiltà, cultura, morale, etica e capacità militari, i soldati italiani diventarono essi stessi il simbolo dell'Italia, e le loro innegabili qualità dovevano essere riservate anche al paese e a tutta la comunità nazionale che aveva dato loro i natali, una storia, una formazione ed una famiglia biopolitica estesa a tutto il paese. Le cronache di guerra furono anche un'esaltazione di quelli che i bambini e le bambine del regno avrebbero dovuto considerare degli eroi, degli esempi valoriali a cui avrebbero dovuto ispirarsi, a cui avrebbero dovuto voler assomigliare. Che bisogno c'era dei personaggi avventurosi di Salgari o di Kipling, se la realtà del conflitto libico offriva esempi concreti di eroismo, forza e coraggio? Questi eroi incrollabili, simboli dell'orgoglio patriottico, della temerarietà, del senso del dovere, dell'abnegazione e del sacrificio fino all'estrema possibilità della morte e del martirio per la patria dovevano quindi diventare i modelli di vita e comportamento per i piccoli lettori. Invogliati dal leggere le loro gesta, i bambini

e le bambine avrebbero quasi dovuto volere bruciare le tappe dell'infanzia e dell'adolescenza per diventare presto adulti e potere emulare le loro azioni, entrando così ufficialmente nella comunità nazionale.

L'insistenza degli autori sulla natura eroica dei soldati italiani non fu soltanto un astuto espediente letterario per rendere accattivanti ed appassionanti delle cronache che altrimenti sarebbero apparse una fredda esposizione di date, luoghi geografici e battaglie. Quella di Pedrazzi, Fortuzzi e degli altri maestri fu molto più semplicemente una scelta stilistica pienamente inserita nella cultura del loro tempo. La narrazione eroica, dove al coraggio e alla forza si univa la mistica del sacrificio e del martirio, rientrava appieno negli immaginari letterari e non solo che da quasi mezzo secolo avevano innervato e caratterizzato la cultura nazionalpatriottica italiana, e che nel 1911 aveva toccato uno dei propri apici con le celebrazioni del Cinquantenario. Gli autori ebbero insomma gioco facile nel far rientrare le loro storie in uno stile narrativo che ormai da decenni plasmava la cultura italiana e, sebbene l'Italia scontasse nei confronti delle altre potenze e nazioni europee un ritardo temporale nella costruzione del sentimento patriottico, in questi libriccini possiamo ritrovare le testimonianze di un processo nazionalizzante ormai in atto. Possiamo sostenere che questo ingresso della guerra nella quotidianità dei bambini e delle bambine italiane attraverso i racconti, questo parossismo bellicista che invitava i piccoli lettori a prendere anche loro parte in qualche modo alla missione coloniale rappresentò un qualcosa di più di un passaggio della formazione patriottica delle giovani generazioni, un qualcosa di diverso rispetto al consolidato canone della commemorazione e dello studio dei fatti, degli uomini e delle gesta dell'epopea risorgimentale. Possiamo affermare che, seppure embrionale e ridotta nel tempo e nello spazio, la guerra di Libia ed il suo racconto presso i bambini e le bambine d'Italia costituirono una prima prova di chiamata alle armi e di mobilitazione dei più piccoli, un'anticipazione di quanto sarebbe successo poco dopo con la grande guerra.

Privilegiando una narrazione che facesse dell'eroismo uno degli aspetti principali dei loro racconti, come abbiamo visto gli autori delle cronache riportarono con dovizia di particolari gli scontri nel deserto, la cura nei confronti dei civili, le astuzie nel superare le prove difficili e le imboscate dei nemici ottomani, le vittorie raggiunte con coraggio ed abnegazione dopo aver intravisto l'abisso della sconfitta per le preponderanti forze arabe, perfino i momenti di divertimento ed ilarità dei militari nell'affrontare con spavalderia gli scontri armati. Questi eroi, tuttavia, non erano invincibili, non sempre si aveva un lieto fine, non sempre il Bene rappresentato dal regio esercito sconfiggeva le forze del Male. Fu infatti agli episodi tragici, ai gesti che richiamavano l'ideale della bella morte, al senso del dovere portato fino all'estremo sacrificio per la patria che gli autori riservarono probabilmente la maggior dignità letteraria. Del resto, era tipico nelle epopee patriottiche ed anche imperiali che un

ruolo privilegiato venisse assegnato a coloro che avevano compiuto il passo più grande, a coloro che nello svolgere la propria missione ed il proprio dovere patriottico avevano trovato la morte, poiché l'epica nazionale ed imperiale si nutrivano più spesso di tragedie e sacrifici personali che di vittorie e di successi. Era proprio del nazionalismo ottocentesco e della mistica del sacrificio destinare più importanza, gloria imperitura e carica emotiva a Giovanna D'Arco, a Charles Gordon a Khartum, ai martiri del Risorgimento che non agli eserciti e ai generali vittoriosi. Perché questo comportava l'adesione agli ideali e agli immaginari nazionalpatriottici, un più alto sentimento del dovere che poteva comportare anche la propria morte, ma quando erano in gioco il destino, la grandezza o la possibilità di riscatto della propria patria l'importanza e la finalità ultima della missione erano più importanti della propria vita personale.

Nelle pagine precedenti abbiamo visto che anche le cronache di guerra si soffermarono su alcuni episodi di estremo eroismo e sacrificio patriottico, ma in quei racconti gli autori preferirono donare ai piccoli lettori un ritratto di un'Italia inarrestabile, fiduciosa della propria missione e destinata alla vittoria finale, da cui la descrizione delle tante battaglie gloriose e degli atti di coraggio dei soldati italiani all'interno della più grande cornice dello scontro tra civiltà e barbarie. Ci furono invece alcuni testi che decisero di raccontare la guerra di Libia o, come vedremo, più sfumatamente quella grande prova di maturità per il paese e tutta la comunità nazionale attraverso la lente esclusiva della mistica del sacrificio. Fu questo, per esempio, il caso di un libro molto singolare, forse il più eccentrico tra tutti quelli che in quei mesi furono dedicati alla missione coloniale per la lettura dei più piccoli. Mi riferisco in particolare a *I nostri eroi d'Africa*, edito dalla casa editrice romana Scotti nel corso del 1912 per la collana *Lecture amene ed istruttive per la gioventù* e che al suo interno raccoglieva numerosi contributi, la maggior parte dei quali scritti dal capitano medico del regio esercito Nicola D'Amato. Questo libro però non presentava ai piccoli lettori dei bozzetti, delle piccole storie di eroismo e sacrificio militare dei soldati impegnati nelle trincee della Libia, ma andava a recuperare uno dei momenti più bui e tragici della giovane storia unitaria nazionale, le guerre africane di fine Ottocento. Era del tutto singolare che nel clima della retorica trionfante del Cinquantenario e poi della missione coloniale si fosse deciso di commemorare quelle disfatte militari, le vergone e i lutti delle missioni crispine che avevano rappresentato per il paese un trauma difficile da superare, una bocciatura per le aspirazioni imperialistiche di un'Italia allora unita da poco più di tre decenni. Era del tutto particolare che in mezzo alla arrembante propaganda nazionalistica di Corradini, dei canti di D'Annunzio e dei versi di Pascoli trovasse spazio un piccolo libro che onorava quei lontani caduti, a cui veniva riservata la stessa aurea sacrale e gli stessi canoni retorici e letterari dedicati ai martiri risorgimentali.

Quella proposta da *I nostri eroi d’Africa* era una narrazione a contrasto, quasi stridente con i fatti e le notizie gloriose che provenivano in quelle settimane dalla Tripolitania e dalla Cirenaica, ma per i piccoli lettori doveva essere quasi una sorta di *memento*, un momento di riflessione in un tempo di grande gioia ed euforia. Questo perché i caratteri della retorica nazionalpatriottica ed in particolare della mistica del sacrificio dovevano mantenere questa natura quasi atemporale, dovevano essere quasi connaturati alla cultura nazionale che si voleva far conoscere ed apprendere alle giovani generazioni. In mezzo a tanta gioia, in mezzo a tante notizie e proclami di vittorie e conquiste, i bambini e le bambine d’Italia non dovevano dimenticare coloro i quali non ce l’avevano fatta, quei soldati che in tempi neanche troppo lontani erano caduti in terra africana per far conquistare al proprio paese nuove terre, nuovo orgoglio ed una posizione nello scacchiere internazionale. Al pari del valore memorialistico e valoriale delle statue che celebravano gli eroi dell’epopea risorgimentale e che a partire dagli anni Ottanta dell’Ottocento avevano iniziato a presenziare in tutte le strade e le piazze d’Italia, i ritratti di questi caduti italiani a Dogali e Adua dovevano costituire per i piccoli lettori un modello di riferimento altrettanto importante. Quella proposta da *I nostri eroi d’Africa* era un’operazione letteraria totalmente inserita nelle dinamiche della cultura nazionalpatriottica, per cui a formare la comunità nazionale non erano soltanto i vivi, uniti in un’unica famiglia biopolitica, ma pure i morti, gli antenati, ed in maniera ancora più degna coloro che erano caduti per la causa nazionale, meritevoli di essere onorati e ricordati per sempre proprio per il loro amor di patrio e per la loro disponibilità a compiere l’estremo sacrificio. Così D’Amato commentava l’obiettivo che questa pubblicazione si prefiggeva:

«Sono certo che molti nel leggere questi miei scritti diranno: ma, sempre con quest’Africa, sempre con questi ricordi che ci avvelenano la vita. Ebbene, io questi ricordi li scriverò sempre, con serenità imperturbabile, convinto di fare una buona azione, gettando uno sprazzo di luce su eroi sconosciuti, che in quel dì fatale pugnarono da leoni (...) Sacrificarsi in mezzo a gente barbara, che non apprezza le anime degli eroi, senza speranza della riconoscenza della madre patria, perché chiusi nel cuore dell’Africa, senza commuoversi per le vendette di popoli che non perdonano, tutto questo non è solamente bello, è sublime. Ed io questi ricordi li scrivo nella speranza che li registri la storia, ed il popolo d’Italia li legga con orgoglio ed ammirazione»⁸⁵.

Nel raccontare gli episodi di eroismo e sacrificio dei soldati italiani nelle guerre crispine di fine Ottocento, D’Amato e gli altri autori non si occuparono delle cause delle missioni coloniali e dei motivi delle clamorose disfatte che avrebbero colpito gli italiani a Dogali, Amba Alagi e la fatale Adua. Non era questo punto, non si voleva offrire ai piccoli lettori un libro che raccontasse la storia delle fallimentari campagne coloniali del secolo precedente, non si trattava di una cronaca bellica

⁸⁵ Nicola D’Amato (a cura di), *I nostri eroi d’Africa. Appunti e ricordi della campagna d’Africa*, Roma, Casa editrice G. Scotti, 1912, p. 50.

come quelle che abbiamo visto ed analizzato nelle precedenti pagine. Anzi, le storie raccontate da D'Amato e gli altri autori erano tutte ambientate durante o immediatamente dopo le grandi sconfitte, a disastro compiuto, perché non si volevano mettere in luce l'incapacità dei generali, le scelte sbagliate dei governi o gli errori delle manovre militari, quanto le virtù morali e patriottiche dei soldati italiani, pronti al sacrificio per la nazione in una terra sconosciuta come quella africana. Erano quindi i valori dei soldati italiani, dall'eroismo alla tempra fisica e mentale, dallo stoicismo alla convinzione nella propria missione fino all'estremo sacrificio, che gli autori volevano magnificare ed indicare ai bambini e alle bambine d'Italia come modelli valoriali da emulare, eterni e senza tempo, adatti sia ai tempi della sconfitta come ai periodi di gioia e vittoria.

Quelle virtù che i militari italiani avevano dimostrato sugli altopiani etiopici alla fine del secolo precedente e che in quello stesso momento i loro degni successori stavano manifestando sui campi di battaglia libici dovevano diventare la stella polare, la massima aspirazione per le giovani generazioni per poter definitivamente entrare a far parte della comunità nazionale. Perfino le illustrazioni a decoro del libro, delle belle chine in bianco e nero che riportavano tutte scene ad alta drammaticità con gruppi di soldati italiani circondati da una preponderante massa di nemici inferociti e bersaglieri in punto di morte nelle gole degli altipiani abissini, sembravano voler trasmettere un chiaro messaggio ai piccoli lettori. E cioè che anche vicini alla sconfitta ed alla morte certa i militari italiani accettassero con grande dignità il loro destino, e questo lo si poteva desumere dai volti sofferenti ma allo stesso tempo determinati dei soldati del regio esercito, quasi consapevoli del proprio dovere. Ai piccoli lettori veniva quindi offerta un'immagine eroica e martirologica del soldato italiano, capace di essere elegantemente superiore per civiltà, morale ed etica anche nella sconfitta e nella tremenda prigionia successiva alla sconfitta di Adua.

Il senso del dovere e della propria missione, con la possibilità di spingersi fino all'ultimo sacrificio, dei soldati italiani veniva in questi racconti più volte simboleggiata dall'eroica figura del tenente colonnello Galliano, l'eroe per eccellenza delle guerre africane di fine Ottocento tra Macallè ed Adua e che sarebbe entrato a tal punto nella cultura popolare da influenzarla anche in ambiti abbastanza particolari, dalla nascita dell'omonimo liquore alle erbe al proliferare di cognomi coloniali e di bambini chiamati Galliano in suo onore⁸⁶. Ritratto con toni quasi mistici da comandante investito di una missione civilizzatrice superiore a quella militare, per i piccoli lettori la figura di Galliano impegnato nella difesa del forte di Macallè doveva rappresentare il prototipo dell'eroe patriottico, pronto a compiere il proprio dovere fino alla fine. Nel paragonare il carisma di comandante militare

⁸⁶ Marco Lenci, *Una curiosità onomastica: cognomi italiani di origine coloniale*, in «Studi piacentini», XXX (2001), p. 275-295; Id., *Cognomi italiani di origine coloniale*, in «Rivista italiana di Onomastica», XIII (2007), p. 37-50

di Galliano a quello di Garibaldi si compiva un'ideale congiunzione tra l'eroismo degli eroi risorgimentali ed i caduti delle guerre africane, passate e presenti:

«L'Italia doveva aver fiducia nei suoi soldati, che dopo tanti anni diedero prova di gente rotta alla pugna e che sostennero il flagello della sventura e del fuoco come veterani di cento battaglie. L'ideale del futuro benessere d'Italia non è parola né vaga né astratta, ed è incarnato in un nome, un nome solo: *soldato* (...) Vi fu un poeta, il quale non sapeva qual posto convenisse agli eroi meglio di quello che, come ai numi, si assegna fra le stelle. E Galliano fu nume ed eroe (...) Quante volte al comparire di quella figura, il vocio dell'assalto si convertiva in un frastuono d'inferno ed il nemico si ritraeva scosso da tanto valore e da tanta audacia, per un terreno seminato di morti e di gementi. Ma le perdite facevano crescere nei nemici la sete di vendetta, l'audacia di quel pugno di eroi ne alimentava l'ardore e tornavano all'assalto più risoluti, più temerari e sempre sterminati. Allora la lotta diventava tremenda e la morte pareva infondesse nuova vita nei vivi, quando il sogno che Giuseppe Galliano per sete e per forza dovesse presto cadere nelle loro mani, spingeva quei demoni sotto gli spalti. Ma Giuseppe Galliano non si arrende (...) Così i soldati latini a Macallè disprezzavano la morte. E Galliano la carezzava, la aspettava, la teneva come l'estrema salvezza, dirigendo i fuochi, respingendo gli assalti, e pronto a proferire l'estremo comando: moriamo! Sarebbe morto se il governo non gli avesse ordinato di sgombrare il forte. Quello che turbinò a quell'ordine nel cervello di quell'uomo singolare fu la delusione di un sogno, la cui realtà doveva segnare l'eroismo più grande della sua vita, come lo sgombrò dal forte fu il suo più grande dolore. *Obbedisco*, rispose Galliano. Ma di *obbedisco* io non ne conosco che due, detti col veleno nel cuore: quello di Giuseppe Garibaldi nel Trentino e quello di Giuseppe Galliano a Macallè»⁸⁷.

Non era però nel raccontare le gesta dei grandi comandanti e del loro coraggio che si doveva ritrovare la vera essenza dell'eroismo e del senso del dovere spinto fino al sacrificio dei soldati italiani. Per indicare ai piccoli lettori quali fossero le virtù morali massime a cui avrebbero dovuto ispirarsi, ed anche per sapiente scelta narrativa e letteraria, erano le scene di sofferenza, di dolore e della bella morte sul campo di battaglia che D'Amato e gli altri autori decisero di porre come punto focale del loro libro, ben consapevoli che questo senso di tragedia ed epica drammatica avrebbe sicuramente fatto breccia nelle menti e nei cuori dei bambini e delle bambine d'Italia. Nella narrazione della morte eroica dei militari italiani soverchiati dalle folle nemiche e delle grandi masse disordinate di nostri connazionali sconfitti e disarmati, oggetto di punizioni e torture, costretti a camminare per chilometri senza acqua né cibo e medicinali per le lande impervie delle gole etiopiche, D'Amato e gli altri autori presentavano l'immagine di una civiltà italiana che, pur tragicamente sconfitta sul campo, continuava ad essere moralmente e culturalmente superiore agli africani, con toni patriottici che nascondevano con difficoltà un chiaro disprezzo razziale e una bestializzazione del nemico:

⁸⁷ Nicola D'Amato (a cura di), *I nostri eroi d'Africa*, cit., p. 26-31.

«L'italiano inerme, al cospetto dell'abissino, offre la più luminosa dimostrazione della razza che trionfa. Ed è così: allo sguardo fisso e penetrante del primo, l'altro non sa resistere; di qui il timore ed il rispetto. La pupilla del bianco domina il nero con la magia del braccio che domina la selvaggina, o meglio del domatore che frena la tigre del serraglio»⁸⁸.

Ciò nondimeno, era la descrizione delle marce forzate verso Addis Abeba a cui erano sottoposti i prigionieri italiani quella che doveva colpire duramente l'immaginazione dei piccoli lettori, per mostrare loro quanta sofferenza e pena avessero dovuto subire in quelle terre insidiose i loro connazionali a fine Ottocento, colpevoli soltanto di aver svolto il proprio compito fino alle estreme conseguenze. Per rendere ancora più chiaro il proprio intento educativo e morale, in questo brano l'autore decideva di rivolgersi ad un patrimonio culturale immediatamente riconoscibile ai bambini e alle bambine, quello della religione cristiana. Il prigioniero italiano veniva ritratto con toni esplicitamente martirologici, con addirittura le sofferenze paragonate a quelle di Cristo nel percorso finale della Via Crucis, mentre il vincitore abissino non veniva neanche citato per nome, ma direttamente assimilato alla sfera infernale. Sembra veramente di leggere la agiografia di un santo, sia per le sofferenze che per la serena accettazione della morte:

«Chi è questo fantasma, questo scheletro che, quasi carponi, cammina sulle gambe curve? Leva il viso solcato da mille rughe, la bocca contorta si contrae con un gemito nello spasimo del dolore. È un uomo per il quale le ore segnarono sulla persona tracce di secoli, un'ulcera sola è il suo corpo; quell'uomo stanco, che sembra di cinquant'anni, ne ha soli diciannove: è il tenente Piccinini! Mi torna alla mente quel fantasma, quel corpo martoriato dalle piaghe che sembravano roderne le carni in cerca del cuore. Più di Cristo soffrì quell'uomo, e quella via fu per lui più dura della Via Crucis. Un aguzzino, dico meglio, un diavolo lo trascinava, configgendogli nelle carni le unghie, spingendolo, bastonandolo sulle ferite più dolorose e sanguinanti, negandogli il cibo bastevole per un uccello. Quel satana godeva voluttuosamente a vederlo soffrire, morente di fame e di sete, e quel Dio di dolore procedeva nel cammino, lamentandosi come un cane flagellato. Noi abbiamo il rimorso di averlo medicato e sfamato la prima volta con un pugno d'orzo, perché gli prolungammo l'agonia. Rinunziammo per lui anche al miracolo, e un brivido ci correva per le ossa quando lo vedevamo ingoiare con rabbia il cibo che egli bagnava di lagrime. Così, logoro il corpo, ma intatto lo spirito di soldato, morì quell'ufficiale pieno di vita, l'elegantissimo della guarnigione di Udine: morì di fame, tranquillo, calmo, come si spegne un lume cui manchi l'olio; morì con un saluto sulle labbra per il medico e per i suoi cari lontani (...) Poveri prigionieri nostri, che lungo, che doloroso martirio provarono prima di rivedere la sponda del mare, prima di posare il piede sul suolo benedetto d'Italia! Imparateli ad ammirare, o giovani italiani, che Dio tenga sempre lontane dalla patria le sventure, ma nel bisogno sappiate imitarli»⁸⁹.

⁸⁸ Ivi, p. 16.

⁸⁹ Ivi, p. 18-23.

Nel raccontare ai piccoli lettori l'eroismo e le qualità valoriali dei soldati italiani la commemorazione dei caduti e la celebrazione della mistica del martirio e del sacrificio furono quindi centrali, in pagine dall'alto valore letterario ed emozionale. Ma per veicolare gli stessi messaggi e gli stessi insegnamenti nazionalpatriottici una via più diretta ma altrettanto coinvolgente e capace di catturare l'attenzione ed il favore dei lettori fu quella delle lettere dei militari. Scritte dalle trincee e dai campi di battaglia in Libia e spedite in Italia alle famiglie e ai giornali, la lettura delle missive dei militari e la scrittura in classe di piccole corrispondenze e pensieri per i soldati lontani furono un espediente letterario di grande successo ed una prima esperienza di una pratica che con la Prima guerra mondiale avrebbe costituito uno dei pilastri della mobilitazione delle giovani generazioni attorno alla nazione in armi. I combattenti con cui i piccoli lettori iniziarono ad intrattenere una relazione epistolare, con la semplice lettura delle loro lettere o con il passaggio successivo di un avvio di una effettiva corrispondenza, potevano essere proprio i parenti dei bambini o delle bambine nelle aule scolastiche, oppure dei militari totalmente sconosciuti. Ma questo non era un dato fondamentale, perché con la retorica già presente con la guerra di Libia dell'unità della comunità nazionale in armi tutti gli italiani facevano parte della stessa famiglia biopolitica, per cui che i soldati al fronte fossero effettivamente i padri o i fratelli dei piccoli a scuola non aveva granché importanza. Anzi, da un certo punto di vista intrattenere una relazione epistolare con un soldato che non si conosceva affatto aveva un valore maggiore per la retorica nazionalpatriottica, perché si parlava e ci si affezionava ad uno dei tanti nostri sconosciuti fratelli d'Italia. Era in questa particolare dinamica del coinvolgimento delle giovani generazioni alla guerra di Libia che si posizionava il libro *La guerra libica descritta nelle lettere dei combattenti*, edito nel 1912 dalla rinomata casa editrice fiorentina Bemporad che, come abbiamo visto nelle pagine precedenti, alla guerra di Libia aveva già dedicato la dettagliata cronaca di Orazio Pedrazzi. Curato dal giornalista Baccio Bacci, redattore del fiorentino *Nuovo Giornale*, il libro presentava ai piccoli lettori una serie nutrita di corrispondenze che il quotidiano pubblicava quasi ogni giorno per raccontare in presa diretta la guerra di Libia. È interessante notare che ciò che veniva proposto ai bambini ed alle bambine d'Italia non fossero dei testi esplicitamente rivolti all'infanzia, con un chiaro livellamento narrativo tra mondo adulto e mondo giovanile. Per Bacci, ciò che andava bene per il pubblico degli abituali lettori del quotidiano fiorentino era senza alcuna differenza adatto anche ai bambini. Ci troviamo davanti ad un ulteriore caso di ciò che abbiamo già sostenuto in precedenza, ovvero che le letture per l'infanzia dedicate alla guerra di Libia mantennero una uniformità di linguaggi, temi narrativi e stili retorici con le letture del mondo adulto e della propaganda ufficiale. Anzi, a garanzia di una maggior genuinità degli scritti e del loro spirito originario Bacci ammetteva nelle pagine iniziali di non aver corretto gli errori grammaticali dei

soldati, avvicinando ulteriormente i militari al fronte con gli scolari delle classi italiane impegnati nello studio della lingua italiana.

Questa volontà di Bacci di mantenere la natura popolana delle lettere, in realtà consona ad una nazione che nel 1911-12 scontava ancora un tasso elevato di analfabetismo o educazione scolastica molto elementare, celava un'astuta volontà di guadagnarsi il consenso dei piccoli lettori, che potevano così immedesimarsi ancor di più coi soldati al fronte: come i militari nelle loro lettere facevano degli errori di grammatica o nella declinazione dei verbi, così i bambini e le bambine facevano nei dettati a scuola e nei compiti a casa. Si concretizzava quel paragone bellico che abbiamo incontrato molte volte nelle riviste magistrali, dove al soldato che combatteva per la patria in Libia si paragonava la "guerra" quotidiana degli scolari nell'apprendere ed imparare a scuola. Non solo, questo libro metteva in luce una particolare dinamica, e cioè che con la missione coloniale allora in atto si potesse già assistere ad un duplice processo che con la Prima guerra mondiale di pochi anni dopo sarebbe diventato un uso consolidato. Se l'infanzia veniva mobilitata per conquistarne il consenso attraverso le letture, le lezioni scolastiche e le attività al di fuori dell'ambito educativo, la guerra veniva ridotta e riletta ad uso e consumo dell'infanzia per poter essere meglio compresa e legittimata dalle giovani generazioni. Potremmo anche dire che se i bambini e le bambine d'Italia con questa costante chiamata alle armi ed alla partecipazione patriottica venivano metaforicamente militarizzati, anche i soldati, quando non erano raccontati come eroi e da martiri, venivano infantilizzati e dipinti come dei bambinoni da proteggere ed amare. Il linguaggio e gli immaginari nazionalpatriottici, che vedevano nei militari dei componenti dell'unica famiglia biopolitica italiana con slanci di affetto, proiezioni di sentimenti ed investimenti emotivi, si univa così ad un evidente paternalismo sociale e ad una pedagogia nazionalizzante per cui le masse dovevano essere educate ai valori del nazionalpatriottismo, in un processo educativo e formativo (e di controllo) guidato dalle élite liberali. Questo duplice processo di militarizzazione dei bambini e di infantilizzazione dei soldati ebbe nella guerra di Libia una prima prova sperimentale, ma il tempo limitato del conflitto coloniale ed il numero tutto sommato ridotto dei militari richiamati per sostenere le operazioni belliche in Africa non consentirono quella natura di pedagogia politica veramente di massa che poi avrebbe avuto con lo scoppio della Grande guerra nel 1915, quando ad essere nazionalizzata, mobilitata e militarizzata fu tutta la società italiana⁹⁰.

Nel presentare ai piccoli lettori i soldati autori delle lettere raccolte nel libro, Bacci raccolse tutte queste suggestioni. I militari vennero rappresentati dal giornalista fiorentino come degli eroi coraggiosi che però allo stesso tempo erano uomini comuni, dei semplici lavoratori, figli, padri e

⁹⁰ Antonio Gibelli, *Il popolo bambino*, cit., p. 62-73.

fratelli della larga famiglia nazionale spinti dal senso del dovere e dall'amore di patria. Non solo, i soldati venivano pure caratterizzati da chiari tratti di emotività infantile, malinconici per la lontananza da casa e dalla famiglia e pieni di buoni sentimenti per i propri compagni ed i propri cari lontani, dei bambinoni un po' ingenui che affrontavano col sorriso lo scontro militare e perciò bisognosi di protezione, comprensione, sostegno morale e tenerezza da coloro che ne leggevano le gesta da lontano:

«Questi eroi improvvisati e modesti, narratori non di rado confusionari e dimentichi di ogni regola grammaticale, ma giovani anime ardenti, fiduciose, forti e schiette come l'acciaio, che con ardimento sublime, rievocarono la grandezza italiana e ne cantarono la fama (...) Poeti improvvisati e spontanei, veri e grandi, i soldatini o i marinai d'Italia! Essi combattevano un nemico selvaggio e morivano, senza rimpianto, o lasciavano brandelli di carne senza lamento. L'allegria e la spensieratezza latine, che ci fanno immaginare eroi sorridenti, li spronavano e sorreggevano. Dopo la zuffa, i superstiti tornavano alle tende, sporchi di polvere, di fango, di sangue, ma fieri della loro fatica eroica (...) i nostri soldatini, o sotto la tenda, o appoggiati su di un sasso, o sdraiati sul ciglio di un fosso, o rannicchiati sul fondo della trincea, scrivevano a casa, pensavano alla mamma (...) Esso [il soldato italiano] non è il guerriero duro e bestiale, che ci appare come un carnefice spaventoso, superbo per la forza delle sue armi (...) il soldato italiano fu sempre, e tale è rimasto, un eroe ed un poeta: non è feroce per temperamento, non è crudele né fanfarone. In altre parole, per esso il guerreggiare non è mestiere, è dovere e, soprattutto, sentimento di dignità e fierezza. Perciò uscito che sia dalla mischia, tornata la calma, il nostro combattente ritrova sé stesso: non più visioni sanguigne, ma bisogno di tenerezza, di amore e di affetti familiari (...) Non erano guerrieri fanfaroni ed induriti nel mestiere delle armi: erano invece piccoli uomini con un grande cuore, piccoli soldati con una grande anima, che recavano in sé tutte le nostre speranze. L'amore per questa nostra terra, che sempre e in ogni cantuccio umile canta la sua bellezza, guidò i soldatini, sorresse chi restava a casa, piangente e dolorante. Perché, e nessuno dimentichi, eroica e bella fu anche la trepidazione di chi alla tranquillità della famiglia, vedeva strappare un figlio e sentiva infiacchire la speranza del suo ritorno»⁹¹.

Questo era quindi l'obiettivo finale del libro di Bacci, presentare ai piccoli lettori i soldati in Libia come delle persone comuni che nel momento del bisogno e alla chiamata alle armi della nazione si trasformavano in eroi coraggiosi e modelli valoriali da seguire ed imitare:

«Ho voluto che gli avvenimenti guerreschi fossero narrati e commentati da coloro che li vissero, che le nuove terre conquistate all'Italia fossero descritte dai conquistatori, che la fede animatrice, che lo spirito di fratellanza esistente tra ufficiali e soldati, ed i pericoli, le ansie, e le fatiche, e il pianto, e la speranza, balzassero fuori dalla prosa rude, scorretta, manchevole, ma viva e sincera, dei nostri combattenti. Ecco, ragazzi, quanto per

⁹¹ Baccio Bacci, *La guerra libica descritta nelle lettere dei combattenti*, Firenze, Bemporad, 1912, p. VI-XV.

voi ho fatto, orgoglioso che queste lettere sieno di soldati italiani, narrino la vittoria delle armi nostre, e suscitino in noi sentimenti di ammirazione e di gratitudine»⁹².

Nel raccontare la guerra di Libia attraverso le lettere dei soldati, Bacci ne mostrava ai propri piccoli lettori l'umanità, togliendo loro quella aura sacrale degli eroi e dei martiri che abbiamo per esempio letto nei racconti di D'Amato. Anche quando il giornalista fiorentino celebrava attraverso la parola scritta dei soldati episodi di coraggio ed eroismo, un accento particolare veniva riservato alle loro paure, alle loro ansie, alle loro inquietudini. In buona sostanza, ai bambini e alle bambine d'Italia si faceva capire che quegli uomini impegnati nelle manovre belliche in Africa erano persone normali, uomini comuni che per l'eccezionalità degli eventi si trasformavano in eroi da ammirare ed emulare. Era anche questo l'obiettivo del libro di Bacci, non far credere ai bambini che quei soldati fossero un qualcosa di straordinario, al di fuori quasi della loro umanità e quindi irraggiungibili, ma persone come tutte che per amor di patria, senso del dovere e forza morale compivano gesti coraggiosi ed eccezionali. E che quindi se anche i piccoli lettori avessero nutrito quelle qualità e virtù morali, anche loro nel momento del bisogno sarebbero potuti diventare eroi; non necessariamente in guerra, ma nella vita di tutti i giorni e all'interno della propria comunità. Bacci voleva quindi trasmettere il messaggio che anche loro, i bambini e le bambine, sarebbero stati eroi, in fine cittadini consapevoli del proprio ruolo e dei propri compiti, se solo lo avessero voluto e desiderato, come stavano facendo quei soldati nei campi di battaglia africani. Questa era l'umanità che Bacci voleva presentare ai piccoli lettori, nel raccontare le prime settimane degli italiani in Tripolitania attraverso le lettere di un soldato fiorentino alla propria famiglia lontana:

«Sino a ieri semplici, rudi pescatori, operai di officine industri, marinai di tutti i porti d'Italia, oggi soldati impareggiabili, calmi, sicuri, obbedienti! (...) Tutti anelavano con foga entusiastica di metter per primi il piede su questa terra, che due giorni avanti, bianca ed ostile, contemplavamo dal largo, come una terra promessa e chiusa! I partenti erano invidiati come se, invece di andare a scontrarsi in 1800 contro 6000 soldati valorosi e disperati, fossero andati a qualche festa. Fu per poco. Tutte le piccole passioni scomparvero davanti l'ignoto terribile a cui andavano incontro quei pochi. Venivano alla mente, subito respinte con orrore, immagini di insidie di guerra: terreni e fortezze minate, esplosioni comandate da lungi, che possono annientare reggimenti interi, e poi quei 6000 uomini, armati di batterie di campagna, che nella notte avrebbero potuto uccidere molti di questi nostri compagni di tutti i giorni coi quali avevamo diviso, sino ad allora, il lavoro, le gioie, il sonno e la tavola! (...) La guerra ormai non mi impressiona più, perché ho sentito fischiare le palle sopra la testa e non credevo di farmi tanto coraggio. Ormai sono partito e spero anche di ritornare, ma se posso avere notizie

⁹² Ivi, p. XVIII.

da casa non mi è molto dispiacevole morire sul campo di battaglia. Dispiacevole non mi è la morte, ma mi rattrista il pensiero di terminare la vita lontano dalla famiglia»⁹³.

All'orgoglio patriottico di compiere un gesto nobile per l'Italia e allo spirito di avventura per l'impresa bellica, con quasi la voglia di accorciare il tempo per poter finalmente sbarcare in Africa, si sommavano le paure e le inquietudini di persone normali di fronte ai pericoli della guerra, intimorite dalla forza del nemico e malinconiche per la distanza da casa. Eroi normalizzati quindi, persone comuni chiamate a gesti eccezionali che erano allo stesso tempo conscie del proprio ruolo e del proprio dovere, fino al punto di aver serenamente accettato di poter trovare la morte sul campo di battaglia, ma che proprio per questa semplice umanità così vicina a loro dovevano essere interpretate dai piccoli lettori come modelli di vita, degli esempi da seguire. Non mancavano però anche delle scene dalla forte carica emozionale nel descrivere gli assalti dei soldati italiani, narrati come posseduti da un entusiasmo travolgente che univa al coraggio eroico la volontà di dimostrare la propria forza, la propria bravura, la propria volontà di raggiungere l'obiettivo finale della vittoria. Negli attacchi i soldati italiani si ponevano al termine di una linea storica e temporale che dagli antichi romani arrivava alle guerre risorgimentali, in cui alle vestigia della classicità romana si congiungevano le cariche dei bersaglieri di La Marmora al grido di *Avanti Savoia*. Nel descrivere l'assalto nell'oasi era come se il bersagliere fiorentino autore di questa lettera chiudesse idealmente un cerchio, e che quindi i soldati del 1911 combattessero insieme ai legionari romani e agli eroi risorgimentali, uguagliandone l'ardore e la fermezza:

«È un momento ed un grido: Savoia! urla il tenente colonnello; Savoia! risponde l'ultimo bersagliere. È stato un attimo, un urlo solo, selvaggio, entusiastico e tutta la massa compatta si è lanciata allo scoperto gridando a squarciagola, freneticamente, ripetutamente: Savoia! Savoia! Non credevo che sotto il fuoco si potesse così dimenticare la morte a due passi, pronta per tutti. È stata una vampata d'entusiasmo, un impeto italiano. Poi, coi miei ho iniziato l'avanzata sulla sabbia, strisciando, in salita. Ho scavalcato bellissime colonne e capitelli di marmo interrati nella sabbia, rovesciati, così abbandonati tra il mare e l'oasi: un'idea di grandezza solitaria, ma grande e imponente ancora, dopo tanto. E abbiamo occupato l'altura (...) Il nemico tentò subito un accerchiamento, rinforzato da altre bande arabe accorse dai villaggi vicini e il combattimento cominciò ben presto, ad assumere grandi proporzioni (...) E combattemmo così per ben dodici ore, sempre avanzando, con una fermezza di spirito e di volontà tutta italiana. A centinaia, sentivamo passar sulla testa le palle nemiche, col fischio lugubre della morte. Vedevamo i feriti bagnare del loro sangue generoso e nobile l'arida terra libica, vedevamo i militi della Croce Rossa correre sulla linea del fuoco, raccogliere i valorosi colpiti dal piombo nemico e condurli premurosamente ai posti di medicazione... Nulla, però turbò, l'animo nostro»⁹⁴.

⁹³ Ivi, p. 2-24.

⁹⁴ Ivi, p. 153-159.

Anche nel libro di Bacci la natura dei soldati italiani venne delineata con maggior precisione nel confronto con la popolazione araba e gli ottomani, in una narrazione a contrasto molto efficace. Descritti come un popolo infido, barbaro e traditore, dalle lettere scelte dal giornalista fiorentino emergeva un netto disprezzo razziale, molto più brutale dei toni che abbiamo per esempio incontrato nelle pagine delle riviste magistrali o delle cronache belliche per l'infanzia, e questo non poteva far altro che esaltare maggiormente le qualità degli italiani. Non possiamo con certezza sapere se questa descrizione animalesca e sprezzante degli arabi presente nel libro di Bacci fosse dovuta ad un sentimento comune e realmente esistente nella grande maggioranza dei militari italiani, come sembra ad una prima lettura delle corrispondenze, oppure che questa forte opposizione ed il tono fortemente negativo e dispregiativo fossero una scelta stilistica e narrativa di Bacci stesso, magari per presentare ai piccoli lettori quei toni da scontro tra Bene e Male che abbiamo già incontrato nelle nostre letture. Specialmente a partire da Sciara Sciat, nelle lettere dei soldati erano frequenti i richiami all'«odio per questi vigliacchi», per «questa indegna popolazione che noi avevamo sfamato e spidocchiato»⁹⁵, tanto che l'uccisione del nemico non provocava tristezza ma quasi gioia ed emozione, perché gli arabi, «capaci di qualunque cattiva azione»⁹⁶, «né vestiti né spogliati (...) sporchi come latrine, brutti come il diavolo»⁹⁷ non solo venivano demonizzati, ma pure non erano più avversari ma nemici da annientare, «quantunque stenti a chiamarli uomini»⁹⁸, il termine ultimo della disumanizzazione. Nelle lettere scelte da Bacci era palpabile che da Sciara Sciat in poi la missione militare avesse perso i toni epici e quasi cavallereschi descritti dalla propaganda nelle tappe di avvicinamento al conflitto per trasformarsi in una guerra senza esclusione di colpi. Questo non veniva affatto nascosto ai piccoli lettori, posti di fronte ad un vero e proprio scontro di culture e civiltà che non mancava di degradare e ridicolizzare gli usi, i costumi e le credenze dell'avversario:

«Così molti di questi esseri sono stati eliminati. Ma questa gente, convinta da Maometto che chi cade in guerra va in paradiso, muore come vive, senza scomporsi mai. La morte non teme e talora la cerca. È strana questa pertinace impenetrabilità dei seguaci del gran profeta al soffio della vita civile! Non è vero che siano meravigliati dagli areoplani che lanciano le bombe dal cielo; nemmeno ne sono rimasti atterriti, essi continuano a fumare la sigaretta con le gambe incrociate, solo alzando di tanto in tanto i loro occhi languidi al cielo. Forse la deportazione li tocca di più, perché temono di essere trattati come fra di essi con la frusta, coi ferri, con la

⁹⁵ Ivi, p. 35.

⁹⁶ Ivi, p. 115.

⁹⁷ Ivi, p. 46.

⁹⁸ *Ibidem*.

fame. Per esempio, meglio sarebbe impiccarli, perché dubitano che la loro anima rimanga nella strozza e non arrivi al cielo»⁹⁹.

La completa disumanizzazione del nemico permetteva di trasfigurare la guerra in una battuta di caccia, con un registro narrativo ironico che probabilmente avrebbe dovuto provocare nei piccoli lettori qualche risata ed un sentimento di vicinanza compiaciuta per i soldati italiani al fronte:

«La caccia è aperta e siamo in un luogo di caccia grossa. Stando alle feritoie delle trincee col fucile pronto, mi sembra di essere al capanno. Oggi mi sono divertito un mondo. Stavo in trincea e da tempo si sentivano fischiare le pallottole che un nostro avversario sparava non troppo lontano da noi. Ma non lo potevamo vedere. Guarda che ti guarda, striscia a destra e sinistra, finalmente te lo scovo sopra un palmizio distante 300 metri lontano da noi. Prendo una lunga mira e premo sul grilletto. Il colpo non fu giusto. Ne tiro un secondo ed il bellimbusto cade dall'alto della palma facendo uno splendido capitombolo. Dopo cinque minuti, un altro arabo va per prendere, come al solito, il morto e per portarlo via. Ma un altro mio... saluto lo manda accanto al primo nel regno di Allah»¹⁰⁰.

Contro un nemico talmente degradato e delegittimato, nelle lettere raccolte da Bacci la figura del soldato italiano risplendeva per coraggio e forza, ma pure per virtù morali ed etiche. Avanguardia della civiltà, sembrava che già al solo passaggio degli italiani le nuove province della Tripolitania e della Cirenaica ne avrebbero tratto giovamento. L'arrivo dei soldati italiani, e con essi degli ospedali, delle scuole, delle ferrovie e delle moderne tecniche agricole veniva raccontato con toni già rivolti ad un radioso futuro di benessere e progresso come una salvezza per le popolazioni libiche, tale da migliorare «la condizione di questi miserabili indigeni ridotti dalla dominazione turca ad uno stato davvero compassionevole»¹⁰¹. Se per gli arabi e gli ottomani, come abbiamo visto anche nelle cronache, Bacci ne sottolineava la barbara ferocia nelle battaglie ed il ricorso alla tortura ed alla mutilazione nei confronti dei prigionieri e dei caduti italiani, il giornalista fiorentino cercò con la sua selezione di lettere di far risaltare per contrasto l'umanità e la moralità dei combattenti italiani, quasi a voler chiarire ancora di più una netta divisione culturale e valoriale tra le due parti in lotta. Abbiamo

⁹⁹ Ivi, p. 38-39. Del resto, così commentava un sergente toscano in un'altra lettera successiva ad una fallita offensiva araba: «Credevano che Allah scendesse a soccorrerli, ma stavolta neppur lui ha funzionato. Si vede proprio che i turchi dopo aver stancato i popoli che con essi avevano qualche interesse, incominciano ora a stancare quel poveruomo di Maometto che, a quanto pare, li lascia annegare in un mare di guai», ivi, p. 103.

¹⁰⁰ Ivi, p. 48. Lo stesso tono scanzonato e l'ambientazione venatoria erano condivisi da molte altre lettere, come questa scritta da un soldato semplice di Firenze: «Quando prendo il fucile mi sembra di andare a caccia alle pernici e appena vedo gli arabi, sparo subito contro di loro e li vedo cascare a terra come tanti uccelletti», ivi, p. 108.

¹⁰¹ Ivi, p. 71. Così una lettera raccontava degli effetti quasi salvifici della presenza italiana a Tripoli dopo poche settimane di occupazione, probabilmente esagerando i contorni della realtà ma per dare proprio un'idea di una civilizzazione già in atto alla fine del 1911: «La città non si riconosce ed ha già preso lo stile di città civile. *Restaurants*, bar italiani ce ne sono molti e sempre si attende ai lavori di restauro per nuovi negozi. Il lavoro del porto è già cominciato e già qualche ponte d'approdo è pronto (...) Gli arabi sono stupiti e guardano con gioia i lavori dell'Italia che in poco tempo ha rinnovato tutto (...) Insomma, ti assicuro che fa un effetto straordinario a vedere un cambiamento così in poco tempo», ivi, p. 90.

già visto quanto questo compito fosse difficile nel raccontare senza alcun filtro la risposta armata degli italiani, le scene dal gusto venatorio, ma d'altra parte già nell'introduzione Bacci aveva tentato di spiegare che gli episodi di brutale violenza italiana che i piccoli lettori avrebbero trovato nel corso del testo dovevano essere concepiti come una scelta inevitabile, la risposta ad un'offesa, una mossa dolorosa e necessaria nei confronti di un nemico barbaro. Bacci era allo stesso tempo orgoglioso ed imbarazzato dalla violenza che da quelle lettere sarebbe potuta emergere, ed anche per questa ragione probabilmente il libro abbondava di episodi di fratellanza tra i militari nelle trincee e di buoni sentimenti nei confronti dei cari lontani, dei compagni d'arme e degli stessi civili libici, quasi a voler dire che quest'ultimi e non la violenza armata, anche quando giustificata, fossero i veri sentimenti e i veri valori che le giovani generazioni avrebbero dovuto apprendere con maggior convinzione. In questa continua oscillazione narrativa tra la forza virile e coraggiosa dei soldati, degli eroi sicuri della loro missione e della vittoria finale, e la natura umana, familiare e popolare degli uomini al fronte, impauriti di fronte al nemico arrembante e desiderosi di tornare quanto prima alle loro vite domestiche, una tipica espressione di piena aderenza ai canoni del nazionalpatriottismo erano le frequenti lettere in cui i soldati descrivevano il loro dispiacere per la lontananza dalle famiglie e dai luoghi nati, ma allo stesso tempo dimostravano di aver bene in mente quale fosse il loro dovere nei confronti della nazione, in un'esaltazione dell'unica comunità nazionale che accomunava patria e famiglia originaria:

«Il mio pensiero è continuamente rivolto a voi, perché mi immagino quanti pianti avrete fatto per me, ma credete che io mi fo un coraggio straordinario. Insieme coi miei compagni d'arme io sto sempre allegro. Questi nove mesi li ho dedicati tutti alla mia patria. Sono alla guerra e mi batto volentieri. Cerco di farmi onore per la nostra bella Italia. Vivo nella speranza che la guerra debba essere la mia fortuna. In vecchiaia, penserò di aver compiuto un dovere. Pensate, cara mamma, che qua siamo tutti fratelli, tutti si combatte per amore della patria e del nostro Re. Il buon soldato deve avere un pensiero: per la sua patria e per sua madre»¹⁰².

Per rimarcare ancora di più la netta differenza culturale e valoriale tra italiani ed arabi, Bacci scelse una lettera di un soldato fiorentino particolarmente coinvolgente, con toni melodrammatici del tutto simili alle pagine dell'*Oliver Twist* di Dickens o a quelle deamicisiane di *Cuore*. I piccoli lettori si trovavano davanti ad una storia molto commovente, che raccontava di un particolare episodio di salvataggio e poi adozione di una bambina libica da parte di un soldato italiano. Abbiamo già visto nelle pagine delle riviste magistrali come nelle cronache belliche per l'infanzia che questi episodi trovarono ampio spazio, sia perché si trattava di fatti di cronaca realmente accaduti al fronte, sia perché, mediati dalle capacità narrative dei diversi autori, illuminavano proprio quello che si voleva

¹⁰² Ivi, p. 133-134.

far vedere ai bambini, ovvero la bontà degli italiani nei confronti dei civili e degli avversari, in sintesi la loro netta superiorità culturale e morale (ed anche razziale)rispetto alla barbarie degli arabi e degli ottomani. Mentre infatti i racconti indugiavano sulla perfidia dei libici, capaci di mutilare i propri prigionieri in battaglia e di non rispettare alcuna regola del confronto bellico tra gli eserciti di due nazioni civili, gli italiani erano capaci anche in battaglia di portare avanti la loro missione civilizzatrice. La storia del caporal maggiore Giovanni Scavolini, rimasto orfano in giovanissima età, che in mezzo alla battaglia salvava da morte certa una piccola orfana araba quasi loro coetanea non poteva non fare breccia nel cuore dei bambini e delle bambine alla lettura:

«Al grido di *Savoia*, là ad Ain Zara, innestate le baionette, ci slanciammo sotto il fuoco nemico per vendicare i nostri fratelli. Volevamo vendetta. *Savoia!* Il grido si ripeté e uscì con rabbia dai nostri petti... Durò il fuoco parecchie ore, costò molto sangue. *Savoia!* ... *Ahi!* Una povera bimba è travolta sotto i piedi dei soldati, i quali nel furore della mischia non si accorgono di nulla. *Largo!* io grido. Mi si fa posto, getto il pesante zaino per terra, levo di dentro una coperta da campo. Quindi raccolgo la piccina che era completamente nuda, quasi morta di fame, scheletrita (...) La piccola araba sta con me e da quel momento ho detto Guai a chi la tocca! Dovevo proseguire il fuoco, andare avanti, adempiere, insomma, con coscienza al mio dovere. La piccina stava dietro di me ed io facevo fuoco. Dovevo andare avanti, sempre avanti, ma la piccola Italia non era mai da me abbandonata (...) Ed ora la mia *Italia* ha toccato il mio ideale. È cristiana. Il mio desiderio, signorina, è quello di vederla grande, brava donna di casa. Allora avrò raggiunto il mio scopo e dinanzi la società avrò la coscienza di aver compiuto il mio dovere. Se vedesse, signorina, quando ottengo il permesso di intrattenermi con la mia piccola figliuola, come questa mi viene incontro allegra! Alza le manine ed accarezzandomi le guance mi bacia e dice: *Buon giorno papà... sono italiana, mi chiamo Italia Ain Zara Scavolini*. Quel momento per me è una festa, una grande gioia e mi pare di avvicinarmi all'affetto della famiglia. E la mia *Italia* ora non è più tra gli arabi, ma fra gli italiani (...) In una strada di Tripoli ebbi ad incontrare S.A.R. la duchessa d'Aosta, accompagnata da dame ed ufficiali della Croce Rossa. L'Augusta signora volle sapere i particolari della storia di *Italia*. Poi mi domandò se fossi stato disposto a cedergliela, ed io risposi: *La vita sì. La bimba no!*»¹⁰³.

I libri che abbiamo preso in esame nelle precedenti pagine offrivano ai bambini e alle bambine d'Italia storie di valore e coraggio dei soldati impegnati nella guerra di Libia, anche della loro micidiale natura militare in alcuni casi, ma pure le loro paure, le loro fragilità ed i desideri, umanizzandone in qualche maniera la loro natura eroica altrimenti lontana e quindi irraggiungibile dalle persone comuni. Nell'indicare alle giovani generazioni dei modelli valoriali da prendere ad esempio per il loro senso del dovere ed il loro spirito patriottico spinto fino alla possibilità dell'ultimo sacrificio, queste figure ispiratrici erano quasi esclusivamente maschili, e soprattutto erano tutte di età adulta. Ci fu però un caso, destinato ad un grande successo, in cui la mobilitazione patriottica

¹⁰³ Ivi, p. 65-66.

delle giovani generazioni si fece forza di un caso esemplare, vero e legato ad un reale fatto di cronaca e non alla creazione di uno scrittore o maestro ispirato, che aveva al proprio centro un giovane fanciullo. Anticipando la grande quantità di storie, documentate o frutto della mente creativa degli scrittori propagandisti, che pochi anni dopo avrebbero in tutta Europa raccontato le gesta di piccoli eroi e piccole vittime nelle trincee e sui fronti di battaglia della Prima guerra mondiale¹⁰⁴, la storia di Carlo Fenili rappresentò un caso unico nelle dinamiche della mobilitazione dell'infanzia durante la missione coloniale, e la sua particolare esperienza di vita, così tragica e malinconica da sembrare essere soltanto la creazione di un abile scrittore, diventò una sorta di *exemplum* per i piccoli lettori, un modello di purezza e forza d'animo affascinante e totalmente nelle corde delle giovani generazioni.

Rispetto ai militari o al massimo alle infermiere raccontate dalle cronache belliche, dai libri e dalle parole delle maestre in classe, i bambini e le bambine d'Italia avrebbero potuto immedesimarsi con estrema facilità nel personaggio di Carlo Fenili, perché era un loro coetaneo e viveva la loro stessa vita, provava le stesse emozioni e gli stessi desideri. Quale altro racconto sarebbe stato più efficiente di questo nel mostrare alle giovani generazioni un piccolo eroe a loro immagine e somiglianza? La storia di Carlo Fenili venne raccontata da un libro pubblicato nel 1912 dalla casa editrice fiorentina Spinelli che in pochi mesi si sarebbe rivelato un successo strepitoso per quei tempi, con più di ventimila copie vendute in poche settimane e già diciotto edizioni alla fine dell'anno. L'autore di *L'eredità di un orfano ai soldati d'Italia* fu Gualtiero Guatteri, uno scrittore specializzato in racconti per l'infanzia e biografie divulgative, e l'intento della sua opera era già chiaro per la frase posta in esergo: «Alla gioventù italiana – perché l'esempio - di Carlo Fenili – germogli e fiorisca - nell'avvenire»¹⁰⁵. Anche l'immagine della copertina del libro era alquanto eloquente: un giovane ragazzo dal sorriso sereno e malinconico in divisa militare teneva stretto un grande tricolore italiano dal quale era quasi avvolto, e nel fondale si potevano intuire da una parte il profilo della città di Firenze, dove era ambientata la sua storia, dall'altra le dune e le palme della Libia, niente di più immediato ed orientalistico per richiamarsi al conflitto africano in corso. I piccoli lettori già soltanto prendendo in mano il libro potevano così capire di trovarsi di fronte ad una storia di patriottismo ed eroismo civico, senza quindi il bisogno che Fenili avesse veramente combattuto in Tripolitania. Questo era quello che ci si aspettava dai bambini e dalle bambine d'Italia, che si mobilitassero e partecipassero emotivamente alla missione coloniale con il loro sostegno a distanza, i loro pensieri e

¹⁰⁴ Antonio Gibelli, *Il popolo bambino*, cit., p. 74-101.

¹⁰⁵ Gualtiero Guatteri, *L'eredità di un orfano ai soldati d'Italia. Libro di lettura per i giovani*, Firenze, Società per le industrie grafiche G. Spinelli, 1912, p. 3.

le loro buone azioni nel coinvolgimento di tutta la comunità nazionale, questa era la loro personalissima guerra da condurre tutti i giorni.

La parabola della vita di Carlo Fenili veniva inserita in una grande filone che percorreva tutta la storia italiana, quella degli eroi bambini o appena ragazzini che avevano sacrificato la propria vita per la patria. Del resto, come sosteneva nelle prime pagine Guatteri, «ogni grande momento storico d'Italia ha avuto il suo piccolo eroe: talvolta anzi i più grandi fatti, le imprese più audaci trassero origine dall'impulso e dall'ardire dei giovani»¹⁰⁶. Si creava così quella continuità storica che abbiamo già visto in azione nel ritrarre i soldati in Libia come gli eredi dei legionari romani o dei patrioti risorgimentali, ed anzi, ai bambini e ai giovani veniva riservata da Guatteri una importanza decisiva, quasi da miccia e origine di ogni episodio eroico della storia nazionale. Naturalmente nel testo veniva citato il celebre Balilla della rivolta genovese, ed un posto speciale era riservato pure a Goffredo Mameli, caduto ventunenne nella difesa della repubblica romana del 1849, e agli studenti di Curtatone e Montanara del 1848, «figure di giovani [che] non impallidiscono nel volger del tempo, [che] vivono e palpitano di vita immortale»¹⁰⁷. Era a questa genealogia che i piccoli lettori dovevano far riferimento nel leggere la vita e le opere di Carlo Fenili, e la presentazione del suo personaggio ne faceva già di per sé una figura letteraria veramente singolare per la forte carica emotiva e patetica che rimandava alle pagine dell'*Oliver Twist* dickensiano o alla *Piccola Fiammiferaiia* di Andersen.

Nato ad Ancona nel 1893 in una famiglia di braccianti agricoli, all'età di sette anni Carlo aveva perso la madre per tubercolosi, mentre il padre, un violento e manesco ubriaccone, sarebbe scomparso poco dopo vittima di un incidente dovuto alla sua ubriachezza. Orfano dei genitori e senza un soldo per poter mantenersi, Carlo aveva così iniziato a elemosinare e a vivere per strada, fino a quando le autorità non avevano deciso di ammetterlo al riformatorio di Firenze per offrirgli un riparo, benché non avesse commesso alcun reato¹⁰⁸. In quel luogo di tristezza così simile alle *workhouses* inglesi stigmatizzate alla metà dell'Ottocento da Dickens, Carlo trovava un barlume di speranza, stabilità ed affetto nella figura del direttore della casa correzionale, il maggiore De Dominicis. Questi, colpito dalla tragicità della sua storia personale, dalla sua serietà sul luogo del lavoro e dalla

¹⁰⁶ Ivi, p. 5.

¹⁰⁷ Ivi, p. 6.

¹⁰⁸ Nel raccontare la misera vita da orfano di Carlo Fenili, Guatteri rimandava a scene veramente vicine allo stile e all'immaginario dickensiano: «Visse per un anno elemosinando, arrossendo di elemosinare. Ma lo stomaco lo attanagliava con le più imperiose necessità del cibo. Non voleva sembrare un volgare accattone, uno di quelli che speculano sulla carità del prossimo; e quando non aveva di meglio, andava al porto per raccogliere i pezzi di baccalà che cadevano dalle balle scaricate dai piroscafi in arrivo. Per dormire, eludendo la vigilanza del personale ferroviario, si rifugiava dentro qualche carrozzone vuoto, abbandonato lungo i binari della stazione. E dormiva sonni agitati, con l'ansia continua di esser scoperto, o di trovarsi – la mattina dipoi – qualche ventina di chilometri lontano da Ancona. E gli impiegati che conoscevano l'odissea del piccolo martire, sovente fingevano di non accorgersi di lui, specialmente nelle rigide nottate d'inverno». Ivi, p. 23.

malinconica serenità, prima decideva di renderlo suo personale tuttofare e poi, alla fine, di ottenerne la custodia e adottarlo come figlio. Quella che si trovavano davanti i piccoli lettori era una storia eccezionale, così particolare da sembrare proprio una creazione letteraria di uno scrittore strappalacrime o in vena di voler imitare De Amicis se solo non si fosse trattato di una storia vera e documentata. Totalmente immedesimati in quello che sostanzialmente era un loro coetaneo, i bambini e le bambine d'Italia potevano scorgere nelle prime pagine di questo libro una storia di salvezza e di riscatto da un destino di buio e miseria, e a far particolarmente presa era anche la natura di orfano del piccolo Carlo, uno status letterario comune a tanti dei racconti e delle avventure per l'infanzia. Non essere più legato ai genitori o non avere più alcun legame familiare per questo brutale ed improvviso passaggio all'età adulta rendeva i personaggi di queste storie liberi e indipendenti, capaci di gesti audaci, fuori dalle norme della rispettabilità e dei codici comportamentali borghesi obbligatori per i bambini comuni.

Quello dell'orfano era quindi un modello destinato a provocare nelle emozioni dei piccoli lettori desideri di libertà ed evasione delle regole e delle norme, una propensione alla avventura che conducesse loro fuori dalla vita ordinaria e monotona di tutti i giorni e che facesse loro bruciare le tappe della gioventù per vivere in prima persona una vita da adulti, almeno nella fantasia della lettura. Orfano era il Kim di Kipling, destinato a destreggiarsi nelle trame spionistiche ed avvincenti del Grande Gioco tra Gran Bretagna e Russia zarista alle pendici dell'Himalaya, così come era orfano il Mowgli del *Libro della Giungla* sempre di Kipling, allevato dalla pantera Bagheera e dall'orso Baloo e destinato ad avventure grandiose nelle lussuose e misteriose foreste indiane. Erano orfani i due inseparabili Tom Sawyer e Huckleberry Finn di Mark Twain, due monellacci pronti a tutto pur di disturbare e di abbattere ogni convenzione del mondo adulto per vivere liberi e indipendenti la loro esistenza. Orfana era la Mary de *Il giardino segreto* di Frances Hodgson Burnett, capace di riconquistare una nuova vita ed una nuova fiducia nel futuro con la scoperta del giardino nascosto e del malato e scontroso cugino Colin. Era ovviamente orfano il povero Oliver Twist di Dickens, che dopo una infanzia di miseria, fame, criminalità e soprusi alla corte del terribile Fagin trovava pace, amore e nuova vita con il signor Brownlow, pronto a adottarlo come figlio per salvarlo dalla strada e dalla perdizione degli slums londinesi. Erano, se vogliamo, una specie particolare di orfani Peter Pan ed i Ragazzi perduti sull'Isola che non c'è del *Peter Pan* di Barrie uscito in forma romanzata proprio nel 1911, ma pure l'italianissimo Pinocchio, creato e scolpito certamente da Mastro Geppetto, ma che soltanto dopo mille peripezie e disavventure e l'aiuto della Fata sarebbe diventato un *bimbo vero*. L'essere orfani poteva aprire orizzonti di avventura, esotico e vita adulta, ma pure di tragedia ed abisso. Basti qui pensare appunto alla Piccola Fiammiferaia di Andersen, orfana di madre ma che pur di liberarsi dal padre tirannico e dalla folla indifferente si lasciava morire di freddo nella speranza di

raggiungere quelle immagini di serenità e felicità rischiarate dagli esili fuochi dei suoi fiammiferi. O al piccolo Mario, protagonista di uno dei racconti mensili di *Cuore* di De Amicis, che per salvare Giulietta, con ancora una famiglia disposta ad amarla, le cedeva l'unico posto rimasto sulla scialuppa di salvataggio della nave che stava inabissandosi dopo la tempesta fatale. Oppure alle tante storie, reali o letterarie, che si diffonderanno negli anni della Prima guerra mondiale, dove tanti bambini o piccoli adolescenti rimasti orfani o abbandonati dai propri genitori decidevano di compiere l'ultimo passo e di sacrificarsi per la patria¹⁰⁹. La traumatica natura dell'esser orfani così presente nella letteratura dell'infanzia, oltre ad essere sintomatica di un'epoca in cui la mortalità infantile sicuramente stava calando nei numeri e nelle percentuali rispetto all'Ottocento, per non parlare dei secoli precedenti, ma che certamente continuava ad essere una condizione comune e dolorosamente messa nel conto nella società italiana ed europea del tempo, costituiva una condizione quasi necessaria per una trama avventurosa, ma pure per il gesto volontario e eroico, fosse quest'ultimo militare o di un servizio nei confronti della patria.

Era a quest'ultima casistica che apparteneva la storia di Carlo Fenili, come scopriremo a breve. E la parabola del giovane orfano giunto a nuova vita con la tutela del maggiore De Dominicis somigliava davvero alla storia di Oliver Twist. Come l'orfanello britannico, anche Carlo era dovuto passare attraverso la solitudine e la sofferenza per giungere poi al centro di rieducazione infantile ed infine all'amore dei due nuovi genitori adottivi:

«Ormai la sua famigliola era ricostituita: che poteva desiderare di più? Ed un figlio non ebbe mai tanta venerazione per i suoi genitori quanta Carlino ne professò sempre a coloro che l'avevano risollevato dal niente, ponendolo a livello dei fanciulli più fortunati. La mamma gli era morta troppo presto perché ne gustasse i baci e le carezze, perché del suo seno amoroso potesse farsi scudo contro le avversità della vita e attingere dalle labbra sorridenti la parola che incoraggia e ammonisce e conforta (...) Non più le notti vegliate nell'amarezza dell'abbandono. Il povero bimbo innocente si addormentava tranquillo e sognava, sognava... E lassù in cielo la sua mamma lo benediva: in terra, vicino a lui, accanto al suo letticciolo, un'altra mamma tendeva l'orecchio per ascoltare il ritmo placido del respiro o lo fissava nel visino pallido come per indovinare – dai labbruzzi sorridenti – la trama vaga de' bei sogni d'oro»¹¹⁰.

Riconoscente per questa nuova vita e per l'opportunità, Carlo si era dedicato con tutto il suo impegno allo studio tecnico e alla cura dei propri cari, condividendo con i propri compagni di classe ed istituto, spesso irrispettosi e malevoli nei suoi confronti, i propri appunti, i propri libri, persino i propri vestiti ed i soldi donatigli da De Dominicis. Il racconto di Guatterri in molte pagine assumeva

¹⁰⁹ Antonio Gibelli, *Il popolo bambino*, cit., p. 159-179.

¹¹⁰ Gualtiero Guatterri, *L'eredità di un orfano ai soldati d'Italia*, cit., p. 41-42.

spesso i caratteri quasi della parabola evangelica, con Carlo veramente vicino al ritratto del bambino e poi giovane adolescente ideale per conquistare ancor più favore ed ammirazione nei piccoli lettori¹¹¹. Per tutto questo insieme di buona volontà, virtù, serietà nello studio e nei comportamenti, Carlo veniva ritenuto degno da parte dell'istituto di un premio di duecento lire, da consegnarsi nell'annuale premiazione degli studenti più bravi alla presenza delle autorità della città di Firenze. Ma ecco che al giorno del riconoscimento avvenne quel fatto che avrebbe consegnato Carlo Fenili alle cronache italiane e al mito, tanto da diventare il modello ideale per le giovani generazioni:

«Carlo Fenili prese il libretto e non si mosse. I suoi occhi fissavano quel luccicare di divise militari che mettevano nel palco della Presidenza un sorriso di forza, di eleganza, di signorilità quasi battagliera. Per pochi momenti. Poi fece il suo gesto: - Non lo voglio! Vada per le famiglie dei soldati feriti o morti in Tripolitania... - Restituì il libretto e se ne andò. Aveva parlato con tono sommesso, quasi implorante: pochissime delle migliaia di persone presenti compresero quel gesto, udirono quelle parole. E fu irremovibile: fu testardo per la prima ed unica volta in vita sua. Né i consigli del Direttore, né le preghiere della sua Signora, né degli amici valsero a rimuoverlo dal suo proposito. Carlo Fenili in quel momento più bello della sua vita aveva visto la sua visione. Quelle divise terse, eleganti qui nel sole della pace, nella serenità del nostro cielo, lontano lontano da noi, sulle arene della Cirenaica e nelle insidie della Tripolitania, Carlo le vide lacere, aperte per cento ferite, mescolate a rive di sangue e di fango, gloriose eternamente nell'eroica difesa del nome e del valore italiano. E dietro a quelle divise lacere, a quei corpi esangui, udì voci di madri, di spose, di poveri bambini, famiglie orbate del sostegno, immiserite... Per questo fece il suo gesto e insisté a non ritirarlo»¹¹².

Il gesto patriottico e generoso di Carlo, totalmente altruista nel pensare alle famiglie delle vittime e dei feriti in Libia e non ai propri bisogni d'una vita difficile, assunse toni ancora più eccezionali quando pochi giorni dopo la premiazione il giovane studente si ammalò di quella tubercolosi che aveva già portato via la madre, per poi trovare la morte. Al termine della sua breve vita Fenili lasciava quindi due eredità, una monetaria alle famiglie dei soldati e l'altra, molto più importante e significativa, di natura valoriale e morale per le giovani generazioni. La storia di Carlo, quasi un *exemplum* medievale, offriva ai bambini e alle bambine d'Italia un prezioso modello di

¹¹¹ In queste pagine, Carlo Fenili veniva implicitamente paragonato a San Martino e al suo celebre gesto della donazione del mantello: «Di fronte ad un povero, Carlino non aveva esitazioni. Dava, e faceva tutto perché nessuno venisse a saperlo: sembrava proprio scritta per lui la massima del Vangelo *La tua mano sinistra non sappia ciò che fa la destra*. Un altro giorno, era di gennaio, tornò a casa senza mantello. E si noti che quel mantello gli era carissimo – Che ne hai fatto? – gli chiesero. L'ho lasciato a scuola – rispose. Invece l'aveva dato ad un povero che stava a chiedere l'elemosina sulla porta della Chiesa d'Ognissanti. Il Cav. De Dominicis gli fece osservare che con quel freddo, senza mantello, correva il rischio di prendersi una polmonite – Ma io - rispose – non ho mica freddo! Ho la maglia e il vestito: in casa sto al caldo, fuori corro. Eppoi son giovane... invece lui, povero vecchio, tremava, batteva i denti... Mi faceva compassione – E non fu possibile, per quell'anno, fargli mettere un altro mantello. Alle insistenze del Direttore rispondeva – Io gliel'ho dato perché non ne avevo bisogno. Ma se lei me ne compra uno nuovo, che merito ho d'aver dato via quell'altro? – Povero figliuolo! Accettando, temeva di sminuire l'atto che aveva compiuto». Ivi, p. 51-52.

¹¹² Ivi, p. 72-73.

purezza d'animo, un esempio di eroismo patriottico che era stato raggiunto senza combattere con le armi in pugno, ma con il senso del dovere, dell'impegno e di appartenenza ad un'unica comunità nazionale. L'insistenza sui suoi buoni sentimenti, sulla sua compassione e sul suo spirito di fratellanza pareggiavano i racconti di forza e coraggio militare che abbiamo letto nelle lettere di Bacci o nelle cronache di Magni, Fortuzzi e Pedrazzi. Non solo, la sua stessa triste condizione di orfano e di povertà iniziali, con il successivo percorso di salvezza e conquista di una nuova vita, erano un eccezionale esempio reale e non letterario di quanto l'impegno, la buona volontà, l'abnegazione, il rispetto delle regole e del prossimo fossero virtù essenziali per la crescita delle giovani generazioni:

«Un giovinetto che ha impressi sul volto i segni della morte imminente, pensa ai soldati che caddero combattendo nella grande ora dei nuovi destini della Patria, e vuole che la somma accumulata, chi sa per qual sogno di felicità, per qual sua fiducia in un quieto avvenire di onesto lavoro, sia data alle famiglie dei morti o dei feriti gloriosi! Mentre Carlo Fenili lascia questa eredità di risparmi e di sogni, distrutti dalla morte, alla sottoscrizione nazionale, altri giovanetti che, più fortunati di lui, si sentono correre gagliardo il sangue nelle vene, fuggono di casa e tentano di mescolarsi ai soldati sui treni o piroscafi per essere trasportati a Tripoli. È questa l'ora che volge sacra ai destini d'Italia. E Carlino Fenili è stato davvero il simbolo più schietto di questo ringagliardirsi di amor patrio della gioventù italiana (...) Una folla piangente di giovanetti e soldati, di umili operai e di eleganti signore, di cittadini cospicui, di ufficiali e di donne del popolo, accompagnava verso la terra dei morti colui che era stato solo al mondo ed era spirato con negli occhi l'estrema visione della Patria agitante il Tricolore vittorioso (...) Così Carlino – per l'atto suo, per la grande scintilla di amor patrio che aveva suscitata e che, come una striscia di polvere, aveva divampato in un grande incendio di entusiasmo e di fede dentro migliaia di giovani cuori italiani – passava nei domini della Storia ad accrescere il numero di tanti e umili eroi»¹¹³

Il clamore del gesto di Carlo provocò un'ondata di emozione in tutto il paese¹¹⁴, tanto da convincere il comune di Firenze a finanziare una sepoltura nel cimitero di Trespiano, sulle colline attorno alla città sull'Arno, con tanto di monumento marmoreo a perenne ricordo del gesto patriottico del giovane patriota stroncato dalla tubercolosi inaugurato significativamente il Giorno dei Morti del novembre 1912, a guerra ormai conclusa. Non solo, quasi a chiusura di un cerchio ideale persino i soldati impegnati al fronte in Libia decisero di contribuire alla sepoltura di colui che aveva avuto le famiglie dei militari al centro dei propri ultimi pensieri prima di soccombere di fronte alla malattia:

«L'atto eminentemente grande e sovraneamente caritatevole del povero Carlo Fenili ci ha commosso tutti e ci ha ancora più resi certi di quanto grande sia l'amor di Patria che ha acceso il cuore degli italiani e piccoli e

¹¹³ Ivi, p. 83-87.

¹¹⁴ *Minorenne corrigendo che muore lasciando tutto il suo peculio ai combattenti*, in «Corriere della Sera», 5 dicembre 1911, p. 7.

grandi, e quanto amore circondi noi che combattiamo per la prosperità della nostra Italia: è un risveglio di tutte le coscienze addormentate dopo lunghi anni d'inazione e di sorprese: è l'anno dei portenti e l'atto del piccolo derelitto è l'apoteosi di quella grande attività che ha pervaso l'animo di tutti e che ha fatto gli italiani veramente coscienti di essere italiani. Un gruppo di ufficiali del 32° fanteria»¹¹⁵.

C'era insomma tutto nella storia del povero Carlo, dallo spirito patriottico ai buoni sentimenti, dagli insegnamenti morali e civici alla dimostrazione concreta che la guerra di Libia si potesse combattere anche in Italia con il buon esempio, il rispetto degli altri e la solidarietà. Con una grande chiamata alla mobilitazione e alla partecipazione patriottica senza dover ricorrere alle armi, la triste ma allo stesso tempo luminosa storia di Carlo Fenili rappresentava il miglior modello possibile per i bambini e le bambine dell'Italia del tempo.

2.3 Una «Annata di Gloria»: la guerra di Libia nei libri d'evasione

La guerra di Libia offrì infine ai piccoli lettori italiani la ghiotta occasione di interpretare i fatti bellici attraverso la letteratura d'evasione. La spedizione coloniale poteva essere osservata non solo con le cronache di guerra o il resoconto della gesta eroiche, dei testi narrativi quanto si vuole ma fortemente legati alla realtà dei fatti, ma pure con delle storie di fantasia avventurose e in qualche caso farsesche e ridanciane, con un registro narrativo, perciò, molto più accattivante e vicino alle abituali letture e conoscenze dei bambini. Quella della Libia fu un'occasione ghiotta anche per gli scrittori, che finalmente poterono ambientare delle storie non più in mondi esotici e lontani dal percepito dell'opinione pubblica italiana, non più in un regno reale ma in buona sostanza di fantasia come l'India o l'Indocina delle saghe salgariane, ma in terre dove in quel momento l'Italia stava combattendo un conflitto e che presto sarebbero diventate nuove province del Regno. C'era finalmente un aggancio con la realtà che non poteva sfuggire agli autori più avveduti, che avrebbero potuto così scrivere dei racconti d'evasione ma ambientati nei fatti vivi della contemporaneità. C'era inoltre un aspetto aggiuntivo che attirò maggiormente l'attenzione degli scrittori, e cioè il fatto che per la prima volta dopo tanto tempo gli italiani stavano assistendo ad una storia vincente. La missione coloniale del 1911-12 permise infatti agli autori di approcciarsi all'Africa ed in generale al mondo esterno all'Italia non più con il tono mesto dell'emigrazione o delle piccole patrie lontane da casa, così amaro e malinconico nell'unire le debolezze del paese alle privazioni degli italiani costretti ad andarsene dai luoghi nati. Oppure alle lugubri tonalità della dolorosa commemorazione dei lutti e

¹¹⁵ Gualtiero Guatteri, *L'eredità di un orfano ai soldati d'Italia*, cit., p. 91.

delle sconfitte d'epoca crispina, che avevano lasciato oltre alla disgrazia militare un senso di amara inadeguatezza, di vergogna dei propri limiti e di una siderale distanza dal glorioso passato di potenza imperiale, nel caso ci si riferisse all'Africa, o più semplicemente ai giorni delle vittorie risorgimentali.

Finalmente gli scrittori avrebbero potuto raccontare storie avvincenti e vittoriose, fiduciose nei mezzi e nelle potenzialità del paese, inorgogliendosi dei trionfi e dell'eroismo dei soldati italiani, della loro civiltà e del senso della loro missione civilizzatrice. La Libia permetteva in buona sostanza di uscire da quel lungo cono d'ombra che le questioni irrisolte del Risorgimento e le sconfitte dell'epoca crispina avevano coperto l'immagine e la percezione che il paese aveva di sé stesso. La piccola Italiccia del malaffare, dell'analfabetismo e dell'arretratezza economica, culturale e sociale poteva finalmente alzare la testa al cospetto delle altre grandi potenze europee e nella guerra coloniale poteva trovare una sorta di riscatto e di rivincita dalle lunghe pene del secondo Ottocento. Tutto questo ovviamente rientrava nei lunghi processi di costruzione del sentimento nazionalpatriottico avviati alla fine dell'Ottocento, che trovarono nel clima di patriottismo delle celebrazioni del Cinquantenario il loro apice. Era quasi inevitabile che tra le vittorie e i ricordi del passato risorgimentale e l'avvenire del paese venisse creato e idealizzata una stretta connessione, quasi una naturale consequenzialità che legava le fila della storia.

Questi almeno erano i sentimenti, le sensazioni ed i registri narrativi che in prima battuta lo studioso ed il lettore di oggi si sarebbe potuto aspettare alla lettura delle non poche storie d'evasione che furono dedicate alla guerra di Libia. Come vedremo, queste attese verranno in parte accolte, perché effettivamente nei racconti si percepisce un orgoglio ed una soddisfazione per le vittorie italiane in Libia, importanti dal punto di vista militare ma forse più necessarie per il morale, l'autoconsiderazione e la percezione esterna che gli italiani (in questo caso gli scrittori) avrebbero voluto per il proprio paese. Ma altrettanto evidente, e forse più sorprendente, è un certo realismo delle storie, un ancoraggio alla concretezza dei fatti che in parte frenava la fantasia dei lettori e che non permetteva toni troppo enfatici e roboanti. È evidente quanto anche in questi racconti dedicati alla guerra di Libia l'intento morale, pedagogico e di esempio valoriale continuassero a prevalere sull'evasione e l'idea di fuga dalla realtà che la letteratura fantastica aveva nella sua natura. Anche nelle storie d'avventura e di guerra che andremo a leggere nelle prossime pagine c'era sempre l'idea che alla fine i piccoli lettori non soltanto passassero qualche ora leggera e divertente nel seguire le imprese dei personaggi, ma che pure imparassero qualcosa. Non nozioni di geografia, storia e politica imperiale, ma proprio di condotta morale e etica. La vittoria e l'impresa militare era sempre ben accolta in questi racconti, ma non si celavano al lettore i dubbi, le paure e le conseguenze che la guerra si portava dietro. I personaggi di queste storie non sono eroi invincibili, certi dei propri successi e

destini, ma uomini comuni alle prese con eventi più grandi di loro e ai quali si deve rispondere e agire per senso del dovere e per spirito patriottico, non tanto per prodezza o senso dell'avventura. Non c'erano mai eroi solitari capaci di sgominare intere schiere nemiche, né il ritorno a casa era colmo di successi e trionfi. Anzi, spesso i soldati italiani tornavano a casa sfiancati dal conflitto, contenti di aver partecipato all'impresa patriottica ma soprattutto di essere tornati dalle loro famiglie. Non erano rari i racconti in cui i militari subivano torture e sofferenze e tornavano a casa mutilati, oppure non tornavano proprio in Italia, trovando la morte sul campo di battaglia.

L'eroismo proposto da questi racconti di evasione era quindi molto più vicino a quello raccontato dalle cronache o dalle lettere dei soldati al fronte che non ai personaggi vittoriosi delle epopee salgariane come Sandokan o Tremal-Naik o delle letterature per l'infanzia d'argomento imperialista dell'Europa del tempo. Un caso scuola erano i romanzi di George Alfred Henty, un romanziere e giornalista educato a Cambridge, l'autore principe di una vasta schiera di scrittori che dedicarono il loro lavoro e le loro opere alla esaltazione della Gran Bretagna e del suo Impero. Corrispondente di guerra dai fronti coloniali che costellarono la lunga *pax britannica* tra Otto e Novecento, Henty si ispirò proprio alle campagne militari britanniche nei contesti coloniali, specializzandosi in romanzi storici ed avventurosi per ragazzi di solito pubblicati poco prima di Natale. Pubblicati in continue edizioni, tali opere riscuotevano un enorme successo, diventando ben presto i regali perfetti per le giovani generazioni. La trama e la struttura dei libri di Henty erano molto semplici, con avventure e spedizioni militari in terre lontane dove l'eroismo, l'integrità, la forza, l'onesta, la fierezza dei personaggi, in una parola la superiorità britannica non poteva far altro che risplendere davanti a popolazioni barbare, arretrate, incivili e selvagge come gli africani, i cinesi ed i maori. Gli stessi titoli richiamavano l'estensione dell'Impero e la sua esoticità (*With Clive in India*, 1884), le virtù necessarie per guidare una struttura così immensa (*By Sheer Pluck*, 1884; *For Name and Fame. To Kabul with Roberts*, 1886) o la storia gloriosa della Gran Bretagna (*One of the 28th, A Tale of Waterloo*, 1890; *Wulf the Saxon. A Story of the Norman Conquest*, 1895). Oppure sempre in Gran Bretagna altrettanto importanti e apprezzati erano i testi di Sir Henry Rider Haggard, specializzato in racconti avventurosi nelle terre africane come *Le miniere di Re Salomone*, un vero bestseller dell'epoca. In queste storie il personaggio più emblematico era Allan Quatermain, il prototipo del britannico coraggioso, giusto, onesto, paternalistico con gli indigeni. Piuttosto insolitamente rispetto agli standard letterari dell'epoca, Quatermain anteponeva la salvaguardia degli indigeni agli interessi della madrepatria, quasi alla Salgari se vogliamo, ma il messaggio finale del

testo non cambiava, ovvero che l'eroe britannico avrebbe sempre trionfato, sicuro della propria forza, del proprio destino e della propria missione¹¹⁶.

Questa sorta di eroismo invincibile sarebbe mancato nei racconti d'evasione italiani dedicati alla guerra di Libia. Al posto del personaggio forte e vigoroso che avrebbe riportato l'ordine nella comunità originaria dopo la rottura portata da una minaccia esterna e la vittoria finale sul nemico, seguendo la morfologia tradizionale di tutte le storie eroiche della cultura e della letteratura popolari, nelle storie ambientate durante il conflitto coloniale in Tripolitania e Cirenaica lo stesso messaggio morale sarebbe stato affidato a uomini comuni alle prese con eventi eccezionali e molto più grandi di loro. Eventi che però per la loro dirompenza alla fine avrebbero reso agli occhi dei piccoli lettori quei personaggi forse molto più eroici degli eroi britannici o di quella che nel corso del Novecento avrebbero fatto parte della cultura mainstream statunitense. Quest'ultimi erano e sarebbero stati più forti, intelligenti, impavidi, sicuri delle proprie scelte e finanche più belli e sorridenti dei personaggi italiani del 1911-12, ma molto più artefatti e letterari, con una sicurezza ottimistica nella vittoria e nel successo che nei testi italiani che andremo ad analizzare non era così preminente e certa per una componente che probabilmente potremmo definire di maggior realismo.

Un esempio di questa serie di *eroi normali* che gli scrittori italiani avrebbero reso protagonisti delle loro storie dedicate alla guerra di Libia era il Pinocchietto di Vittorio Lucatelli, il prototipo dell'uomo comune scaraventato sul palcoscenico dei grandi eventi storici. Scrittore di libri per bambini, Lucatelli dette vita a una serie di volumi che avevano per protagonista Pinocchietto, una delle tante reinterpretazioni del personaggio di Collodi della letteratura per l'infanzia italiana tra Otto e Novecento. La particolarità del Pinocchietto di Lucatelli era la sua natura definitivamente umana, ma che rimandava in qualche modo al passato di burattino per il suo naso lungo e appuntito. Eroe di una serie di avventure che lo vedranno giornalista, esploratore, palombaro, gentleman, poliziotto ed in giro per il mondo nel Vesuvio, in Egitto, al Polo Nord e perfino sulla Luna¹¹⁷, Lucatelli dedicò all'impresa libica ben due avventure del suo Pinocchietto, destinate ad un buon successo di migliaia di copie. All'inizio della storia di nostro interesse Pinocchietto veniva ritratto come un benestante proprietario terriero, amorevolmente sposato, generoso con gli amici e i suoi sottoposti, tutto impegnato nella cura dei suoi terreni e nelle lunghe passeggiate con il suo fedele cane San Bernardo di nome Box. Alla notizia del bollettino militare e del suo richiamo a partire per la Libia, Pinocchietto

¹¹⁶ Per una prima visione sulla *popular culture of Empire* della Gran Bretagna, Jeffrey Richards (a cura di), *Imperialism and Juvenile Literature*, Manchester, Manchester University Press, 1989; Joseph Bristow, *Empire Boys: Adventures in a Man World*, London, Unwin Hyman, 1991; Kathryn Castle, *Britannia's Children: Reading Colonialism Through Children's Books and Magazines*, Manchester, Manchester University Press, 1996.

¹¹⁷ Un elenco delle avventure di Pinocchietto si trova alla fine del volume di Vittorio Lucatelli, *Pinocchietto giornalista*, Milano, Bietti, 1911.

cadeva privo di sensi su di una poltrona, affranto e niente affatto entusiasta, per nulla pervaso da quel sentimento patriottico così fortemente celebrato e raccontato dalla propaganda di quei mesi. Non era quella esattamente una reazione eroica, resa quasi con toni comici che non potevano non strappare un sorriso ai piccoli lettori:

«Si fece pallido, il naso gli si allungò d'un altro buon palmo, gli occhi gli si infossarono e le sue gambe, già sottili, gli divennero incapaci di sostenere il peso del corpo e cadde sulla sedia... *come corpo morto cade*»¹¹⁸.

I piccoli lettori si trovavano quindi davanti un uomo che alla notizia di dover partire per la guerra in Libia non aveva accettato con felicità e orgoglio patriottico il proprio destino. Anzi, pieno di dubbi e timori i suoi pensieri erano subito andati alla moglie, agli amici, ai propri terreni, alle sincere e concrete paure di non far ritorno da quella guerra in terre così lontane e sconosciute. Il momento più importante di questo libro arrivava poco dopo, quando un Pinocchietto ancora scosso doveva riferire alla moglie della sua chiamata alle armi e dei suoi dubbi. Ed è alla fine di queste pagine che i piccoli lettori del tempo si trovavano di fronte alla raggiunta consapevolezza di Pinocchietto di dover partire per la guerra, compiendo così il proprio dovere nei confronti della comunità nazionale. Ma a questa piena contezza il protagonista arrivava soltanto dopo un dialogo denso di significati con la moglie Pinocchietta, e che vale la pena riportare per ampi stralci:

«È ciò che ti affligge? – disse – Non sei tu dunque un italiano, non ami la tua patria? Non desideri che essa si faccia grande innanzi a tutte le nazioni del mondo? Oh, povera Italia, così bistrattata dagli altri stati, insultata dai nemici, avvilita dagli amici, disonorata dai figli all'estero: essa è considerata una cenerentola, una stracciona, un'inetta, un'infingarda, una spavalda, una debole, è bene che si rivendichi. È una potenza forte? Lo dimostri con le armi. È una nazione civile? Imponga la civiltà a chi non ne ha (...) L'Italia, caro, deve imporsi: si è imposta finora col sapere, con la scienza e con l'arte, si imponga per l'avvenire con la forza, con la virtù e con la costanza. Animo, Pinocchietto, imita il coraggio dei nostri avi, antichi romani: questi andavano alla guerra come ad una festa. Le matrone romane spingevano esse stesse i propri mariti, i figli, i fratelli alla guerra e prima che essi partissero, loro osservavano che dovevano ritornare ricchi di spoglie nemiche, o morti. E quante ne andavano superbe quelle matrone romane allorquando loro giungeva la notizia che il figlio o il marito era morto sul campo di battaglia! Ne ringraziavano gli dèi, ed attribuivano un gran favore al cielo per tale privazione (...)»¹¹⁹.

E di fronte alla preoccupazione di Pinocchietto di doversi separare da lei, con il rischio di cadere in battaglia e di lasciarla sola al mondo, così la moglie rispondeva e chiudeva la questione:

¹¹⁸ Vittorio Lucatelli, *Pinocchietto soldato a Tripoli*, Milano, Bietti, 1912, p. 12.

¹¹⁹ *Ivi*, p. 24-25.

«Perché devo rammaricarmi? Sono entusiasta della guerra dell'Italia contro i Turchi? Desidero che l'Italia acquisti una gran fama presso gli altri popoli? E che meraviglia! Non son essi gli stessi tuoi pensieri? Non sono le stesse tue espressioni, i tuoi stessi sentimenti? Quante volte nei crocchi di persone amiche, nei circoli assieme ai tuoi consoci ed in pubblico alla presenza di numeroso popolo hai sostenuto quanto io ora, poco fa, ho voluto ripetere a te stesso? (...) Non hai tu sostenuto che non era giusto che la Francia e l'Inghilterra occupassero rispettivamente la Tunisia e l'Egitto, mentre l'Italia, a pochi metri di distanza, dovesse lasciare la Tripolitania e la Cirenaica, già domini degli antichi romani, in balia di altre avide nazioni? (...) Non meravigliarti dunque, Pinocchietto, se io ti seguo nei tuoi entusiasmi della guerra. Tu sei tutto il mio amore, e Dio solo sa quanto io ti voglia bene e quanto dolore proverò il giorno in cui ti vedrò partire: ma per te, pel tuo decoro, per la tua coerenza io non ti dirò parola, né farò gesto alcuno che possano non incoraggiarti, né tanto meno farti dar prova di viltà innanzi ai tuoi amici e conoscenti (...) Se tu temi di me, non sono più degna di te: ciò solo può rattristarmi e affliggermi. Guarisci e va in mezzo al popolo e agli amici annunziando loro la più bella, la più lieta novella, il più grande onore che la patria ti fa chiamandoti sotto le armi per portare il contributo delle tue forze e magari del tuo sangue, la tua vita per l'onore, la gloria della bandiera italiana»¹²⁰.

Proprio di fronte al coraggio e all'orgoglio patriottico della moglie, Pinocchietto accoglieva con consapevolezza e serenità il proprio destino militare. Ma dietro alla infiammata retorica nazionalpatriottica, i sentimenti che Pinocchietta nascondeva erano ben altri, tormentati dal dubbio e dalla paura:

«La serata per lei fu tristissima: ella poteva dare libero sfogo al dolore che l'opprimeva; non piangeva, no, perché in generale le lagrime mancano quando il dolore è profondo e sentito. Chi mai avrebbe potuto riparare il lutto dell'animo che la partenza di Pinocchietto le avrebbe indubbiamente arrecato? (...) Dio mio, Dio mio – esclamava di tanto in tanto – è cosa da impazzire, da morire! Proprio a me capitare una simile sciagura; io che non ho fatto male ad alcuno, non ho torto un capello ad anima viva... proprio a me (...) Finalmente l'animo suo esasperato e abbattuto dallo sforzo di quell'interna lotta, si raddolcì, e le sue labbra in atto rassegnato pronunziavano – Pazienza, rassegniamoci, Pinocchietto non deve mai comprendere l'interna lotta del mio animo, andiamo – e si avviò nella stanza dove riposava il marito per dargli un bacio»¹²¹.

Nella loro semplicità stilistica e linguistica queste pagine di Lucatelli sono a loro modo straordinarie, perché rappresentano un manifesto di quale livello di consapevolezza rispetto ai fatti bellici dovessero avere i bambini, quali fossero i sentimenti patriottici adeguati per la condivisione di quell'importante prova per la comunità nazionale e quali insegnamenti morali e valoriali dovessero essere appresi dai piccoli lettori anche attraverso una storia d'evasione quale quella di Pinocchietto soldato in Libia. Nel suo tentativo di convincere il marito indeciso a partire e ad accettare il proprio

¹²⁰ *Ivi*, p. 26-29.

¹²¹ *Ivi*, p. 32-35.

dovere civico, Pinocchietta elencava e radunava tutti gli immaginari culturali che abbiamo imparato a conoscere nelle nostre letture. La guerra coloniale veniva dipinta come una prova di maturità per il paese, un'occasione ghiotta per mostrare al mondo e a sé stessi che l'Italia doveva essere annoverata tra le potenze e non più tra le nazioni povere, deboli ed arretrate. Era quella della Libia una *chance* per riscattare un recente passato in cui, per la propria debolezza geopolitica e per le sconfitte dell'epoca crispina, l'Italia non aveva potuto approfittare come le altre potenze europee dello *scramble for Africa*, trovandosi per di più accerchiata nel Mediterraneo da potenze ostili. E quello tra le potenze imperialiste era tutto sommato un posto che spettava di diritto al nostro paese, sia per l'alto livello della civiltà italiana che, soprattutto, per il glorioso passato imperiale dell'epoca romana. Ecco che di nuovo i piccoli lettori trovavano quell'intreccio insolubile tra passato e presente proposto dalla retorica nazionalistica e da D'Annunzio, dalle lezioni dei maestri e dal sentimento popolare.

Quel che più importava non erano però le cause e le motivazioni del conflitto, tutto sommato diventate patrimonio comune anche per i sentimenti e le conoscenze dei giovani lettori, ma gli insegnamenti morali e valoriali che i bambini e le bambine italiane avrebbero potuto e dovuto apprendere dal racconto di Lucatelli. Se il protagonista veniva chiamato ad accettare il proprio dovere patriottico e civico nel rispondere positivamente alla chiamata dell'esercito, da accogliere con serena consapevolezza e non con la spavalda arroganza quasi superomistica che si sarebbe richiesta ad un eroe alla Haggard o alla Henty, erano soprattutto le virtù della moglie ad essere messe in mostra, offrendo soprattutto alle piccole lettrici un raro esempio letterario di eroismo femminile legato alla guerra di Libia. Nel paragonarsi alle matrone della Roma classica, Pinocchietta non solo compieva l'ennesimo legame tra passato mitico e presente italiano, ma ne assumeva anche il glorioso e allo stesso tempo gravoso fardello di accettare la possibilità di perdere i propri figli e mariti, caduti per una causa più alta come quella della grandezza della patria. Anzi, riecheggiando i toni delle pagine deamicisiane di *Cuore* in cui il padre di Enrico al posto di una salvezza senza onore si augurava per il figlio una morte gloriosa del figlio in una battaglia a difesa della nazione, Pinocchietta sembrava quasi auspicare nell'estremo sacrificio del marito, l'evidente prova che il suo Pinocchietto avrebbe fino in fondo condotto la propria missione in terra africana. Prendendo ad esempio quelle antiche madri e mogli di Roma antica, Pinocchietta avrebbe indirizzato il dolore per la possibile perdita del marito verso una elaborazione del lutto che non si sarebbe fondata sulla perdita, ma sulla celebrazione di gesto eroico sull'altare dei supremi interessi della comunità nazionale. Nell'assegnare a Pinocchietta queste caratteristiche del fiancheggiamento silenzioso, del sostegno determinato, dell'amore incondizionato per il marito e della consapevole accettazione del rischio del sacrificio finale, come ben dichiarato anche nella chiosa finale in cui la moglie esprimeva tutti i suoi dubbi e tutte le paure dopo aver mostrato con forza e fiducia la convinzione nella bontà della guerra di Libia

e della conseguente partenza del marito, Lucatelli faceva insomma di Pinocchietta un'eroina silenziosa, e per questo ancor più gloriosa perché pienamente inserita nella quotidianità delle vere donne, madri, figlie e sorelle in ansia per i propri familiari al fronte.

Queste donne sole, sospese tra l'inquietudine e la paura della morte del proprio figlio/marito e la certezza del ritorno dei propri cari, queste colonne sulle quali si sarebbero sorrette le famiglie in assenza degli uomini erano chiaramente in una competizione impari con il richiamo esercito della retorica nazionalpatriottica della *madre-patria*, una sfida in cui la biologia ed il rapporto familiare dovevano cedere il passo alla biopolitica della grande comunità nazionale. Figure come Adelaide Cairoli, madre dei fratelli patrioti, Anna Maria Marsich, madre dei fratelli Bandiera, oppure qualche anno più tardi Ernesta Battisti, vedova di Cesare, e Amelia Ivancich, madre dei fratelli Filzi, furono tutte a loro modo delle eroine indicate alle bambine italiane come modelli valoriali femminili da seguire ed emulare, al pari delle altre figure oblativo che abbiamo già incontrato come le infermiere e le stesse maestre. Possiamo dire che la Pinocchietta di Lucatelli rientrava pienamente nei canoni della narrazione risorgimentale sul ruolo delle donne, delle mogli e dei familiari dei combattenti per la causa, quello della *mater dolorosa* pronta al dover sopportare il sacrificio dei propri cari per la patria. E in un certo qual modo anticipava le centinaia di migliaia di donne che qualche anno dopo avrebbero dovuto piangere la morte dei propri cari nelle trincee della Grande Guerra¹²².

Partito alla volta della Libia dopo una trionfante parata di saluto per i soldati¹²³, Pinocchietto giungeva finalmente a Tripoli e da qui condotto subito sul campo di battaglia nel misterioso e pericoloso deserto africano. Il possidente terriero, scaraventato così sul fronte di guerra, trovava però al suo fianco dei suoi simili, uomini comuni convinti della loro missione che si facevano forza l'uno dell'altro e che si infondevano coraggio autorappresentandosi come eredi dei patrioti risorgimentali e quindi rappresentanti della nuova Italia figlia del Cinquantenario:

¹²² Per le madri e le mogli del Risorgimento, vd. Arianna Arisi Rota, *Il Risorgimento. Un viaggio politico e sentimentale*, Bologna, Il Mulino, 2019, p. 149-160; per il ruolo avuto dalle madri e dalle mogli dei caduti nella formazione delle giovani generazioni durante la Grande Guerra ed il primo dopoguerra, vd. Antonio Gibelli, *Il popolo bambino*, cit., p. 200-218.

¹²³ La scena di saluto ai soldati in partenza per la Libia ricorda le descrizioni che pochi anni dopo sarebbero state scritte per i soldati europei avviatisi verso le trincee della Prima guerra mondiale, con la falsa speranza di chiudere presto il conflitto: «Quando questi sfilarono in bell'ordine, il popolo fece loro un'imponente dimostrazione: li accolse con un fragoroso scoppio d'applausi e di grida: *Viva l'Italia* e fu una gara generale di parenti, amici, di conoscenti, di curiosi, di vecchi, di giovani, di donne e perfino di fanciulli che volontariamente s'offrivano ai soldati di portare, in vece loro, lo zaino ed il fucile. Gli ufficiali non si opponevano a quello spontaneo atto delicato e gentile: i soldati si facevano volontariamente disarmare mentre si avviavano alla stazione tra le acclamazioni dell'intera città. I balconi erano pavesati: dalle finestre illuminate a festa le donne e le giovani gittavano a profusione mazzolini di fiori, che il popolo si affrettava a raccogliere per consegnarli ai soldati: era un continuo sventolare di fazzoletti accompagnato da grida di *Evviva* e di auguri. I soldati piangevano dalla consolazione, tra le lagrime ringraziavano ed in cuor loro promettevano di non disonorare le armi italiane», in Vittorio Lucatelli, *Pinocchietto soldato a Tripoli*, cit., p. 60-61.

«A vedere quei volti sorridenti e gioviali non si sarebbe detto che quelle persone si preparavano ad una guerra, ma piuttosto ad una festa da tanto tempo desiderata. Gli inni patriottici che cinquant'anni prima cantavano i nostri padri quando correvano ad arruolarsi nell'esercito di Vittorio Emanuele II o nelle file di Garibaldi, s'innalzavano in quelle lande deserte dai petti di quei giovani figlioli»¹²⁴.

Ma ecco che la squadra di Pinocchietto veniva colta alla sprovvista dagli avversari arabi ed ottomani nelle vicinanze di un'oasi che ormai ben conosciamo, quella di Sciara Sciat. Con una scelta narrativa intelligente nel saper cogliere l'interesse dei piccoli lettori, Lucatelli rendeva così il suo personaggio protagonista dell'evento più famoso della guerra, così ampiamente utilizzato dalla propaganda italiana per sostenere la bontà del conflitto, l'importanza della missione civilizzatrice e la disumanità del nemico, un argomento retorico che, come abbiamo visto, fu utilizzato con sapienza anche nei testi per bambini per conquistarne il consenso e il sostegno. E Lucatelli decideva di non nascondere nulla ai propri lettori, indugiando specialmente sulle atrocità dei vincitori ottomani e libici, creando in poche righe il ritratto di un feroce nemico utile anche alla struttura narrativa del libro. Ferito, legato ad un palo e a sua volta torturato con dei piccoli tagli su tutto il corpo, una scena degna di essere proposta anche nell'illustrazione in copertina del libro, Pinocchietto era soprattutto obbligato ad assistere alle violenze degli arabi nei confronti dei prigionieri italiani, per poi essere anche lui vicino alla fine:

«Provò dentro di sé il dolore per la morte ingloriosa che quei tristi gli preparavano: non un sentimento di paura ebbe, ma l'avvilimento per la propria impotenza. Se avesse avuto le mani libere li avrebbe strozzati ad uno ad uno quei mostri, che ora si divertivano a straziare dei poveri prigionieri. Sentì un urlo di dolore, fissò lo sguardo quasi spento: poco lontano da lui due arabi con dello spago cucivano le palpebre ad un soldato. Vigliacchi, vigliacchi! – gridò Pinocchietto. Ma la sua voce si spense tra gli urli di gioia di quei frenetici ed il rantolo dei soldati moribondi (...) Erano quasi tutti mutilati quei poveri infelici, e Pinocchietto domandava come mai non gli avessero staccato le braccia o le gambe. Sentì cadere sopra di sé della terra: chiuse gli occhi istintivamente. Che peso sopra le sue spalle, che fetore in quella buca!»¹²⁵.

Riuscito con enorme fatica ad uscire da quella buca di dolore e morte, Pinocchietto perdeva i sensi. Quando riapriva gli occhi, il nostro personaggio si ritrovava sotto una palma di datteri accanto ad una piccola araba, con le mani giunte «quasi a domandar perdono per lo strazio che i suoi avevano usato contro i soldati italiani»¹²⁶. Scacciata prima con sdegno e rabbia da Pinocchietto, la bambina in un italiano stentato riusciva a raccontare di essere stata abbandonata dagli arabi in fuga e di aver visto nel soldato italiano privo di sensi la sua possibilità di conquistare una nuova vita e scappare da quella

¹²⁴ Vittorio Lucatelli, *Pinocchietto a Sciara Sciat*, Milano, Bietti, 1912, p.13.

¹²⁵ *Ivi*, p. 22-23.

¹²⁶ *Ivi*, p. 25.

barbarie, una volta salvato il militare. Pinocchietto, commosso dalla storia della bimba sua salvatrice, decideva che una volta condotto in salvo avrebbe adottato quella povera disgraziata come propria figlia col nome di Italia. Ancora una volta ci troviamo di fronte all'elemento salvifico dell'orfano, come nel caso di Fenili, ed ancora una volta si voleva sottolineare quanto la campagna militare non potesse essere scissa da una conquista anche culturale della Libia, affermando ancora una volta l'importanza della missione civilizzatrice che gli italiani avrebbero dovuto condurre nelle nuove province. La piccola araba non solo aveva compiuto un gesto di solidarietà nei confronti di un soldato in teoria nemico, ma pure aveva scelto di abbandonare il proprio luogo natio e di abbracciare la civiltà europea, una via di fuga dalla povertà, dall'abbandono e dall'ignoranza della dominazione ottomana. Rifocillato e curato dalla bimba, Pinocchietto e la sua salvatrice giungevano finalmente all'accampamento italiano, dove il soldato poteva ricevere l'assistenza medica necessaria ed affidare la bambina alle cure della Croce Rossa, che l'avrebbe condotta in Italia dalla moglie Pinocchietta. All'ospedale militare Pinocchietto poteva così mettere su carta i propri pensieri riguardo la guerra in corso, e le affermazioni del personaggio inventato da Lucatelli non potevano essere più dirompenti:

«Egli che aveva visto da vicino tutti gli orrori della guerra, egli che ancora nelle orecchie sentiva i gemiti dei feriti e dei moribondi doveva convenire che anche la vittoria finale non valeva tutti i sacrifici sostenuti di uomini e di milioni. La guerra in Tripolitania che aveva destato entusiasmo, che era stata ritenuta da tutti per un giochetto da ragazzi costava purtroppo del sangue. Gli arabi, forti, maneschi, volubili, bugiardi, credenti solo in Allah, coi loro muscoli di acciaio, sobri, agili e destri formano un popolo guerriero assai temuto. Le nuove armi da fuoco di cui sono forniti li rendono audaci, tanto da spingerli all'attacco delle trincee (...) Non è una ragione questa per credere e sperare in avanzate celeri, vittorie facili, rapide conquiste di province. Bisogna pensare che i nostri soldati per avanzare devono provvedere ai bisogni del vivere e del combattere con numerosissimi ostacoli; che oltre al nemico i nostri soldati, poco abituati ai disagi, alle fatiche del deserto, devono vincere le difficoltà di un terreno arido e le arsure di un clima tropicale, che difficilmente si insegue un nemico agile, veloce, astuto per vie ignote, per boschi di palmizi, tra dune e alfe piene di insidie e di agguati»¹²⁷.

Nelle parole di Pinocchietto la guerra veniva privata di qualsiasi allure eroica, di qualsiasi trionfalismo propagandistico e se ne mettevano in luce i costi, umani e economici, tanto da chiedere quanto ne valesse la pena. Anche una volta curato e rinsavito, Pinocchietto assisteva di malavoglia alla esecuzione dei prigionieri arabi ritenuti colpevoli dell'agguato a Sciara Sciat:

«Pinocchietto per necessità di servizio aveva assistito all'impiccagione degli arabi, ne provò uno sgomento tale che per poco non svenne. Eppure, tra quei condannati aveva riconosciuto due suoi aguzzini: ma in quel

¹²⁷ *Ivi*, p. 35-37.

momento non vi era che la pietà nel suo cuore, e se avesse potuto avrebbe perdonato tutti, perdonato volentieri. Pensava che quegli uomini avessero pure una famiglia e che là fra quella folla forse vi erano dei padri che assistevano alla morte dei loro figli, delle mogli, dei figli che perdevano il marito ed il padre. Ah la guerra, la guerra!, se tutti sapessero, se vedessero da più vicino i suoi orrori non vi sarebbe più nessun entusiasta sulla faccia della terra»¹²⁸.

Con un tono molto critico che nella letteratura per l'infanzia dedicata alla guerra di Libia rappresentava quasi un *unicum*, Lucatelli poneva quindi ai piccoli lettori la fondamentale domanda sull'utilità e la bontà della guerra coloniale, e pur non abbracciando definitivamente le tesi del pacifismo o della contrarietà al conflitto, l'autore quanto meno toglieva alla guerra qualsiasi copertura retorica e letteraria e poneva ai bambini e alle bambine d'Italia una domanda *da adulti*. Nell'analisi dei costi e dei benefici, abbiamo già visto che alla fine Lucatelli propendeva per un sostegno moderato al conflitto come prova di maturità del paese e per l'importanza della missione civilizzatrice, ma per la prima e forse ultima volta i bambini italiani si trovarono di fronte al dubbio in una storia a loro dedicata. A questo era congeniale anche il carattere umile e ligio al dovere dell'eroismo di Pinocchietto, umano fino al punto da aver perdonato i propri torturati e di pensare al destino delle famiglie dei condannati a morte al momento della loro esecuzione. Oppure quando una volta ritornato sui campi di battaglia Pinocchietto, colto alla sprovvista da un arabo che si fingeva morto per poterlo colpire da più vicino, si rifiutava di uccidere il nemico perché a trattenerlo «era il suo buon cuore. Valoroso in guerra, pronto a difendere la sua vita in tutti i modi, diventava mite e debole come un bambino davanti a chi non reagiva»¹²⁹. I piccoli lettori potevano così cogliere un importante insegnamento dalle azioni del possidente terriero col lungo naso a punta, e cioè che anche in guerra, anche di fronte a nemici feroci, non si dovesse perdere un senso di umanità, fratellanza e solidarietà, richiamando così molti dei messaggi pascoliani legati alla guerra di Libia.

Alla fine di questa storia Pinocchietto veniva gravemente ferito ad una gamba in un'oasi vicino Bengasi, tanto da dover subire una amputazione che lo avrebbe reso invalido a vita. Quella del mutilato era una figura che la guerra di Libia e poi, soprattutto, la Prima Guerra Mondiale avrebbero reso centrale nella vita quotidiana della società italiana grazie alla propaganda e alla perpetua ricerca del consenso durante il conflitto, per poi diventare un personaggio fondamentale nell'universo culturale e simbolico del dopoguerra. L'immagine del mutilato, fortemente testimoniale e valoriale, rappresentava di per sé stessa la personificazione del sacrificio per la patria, il passaggio appena precedente del caduto da commemorare nei cimiteri e nella monumentalistica che avrebbero caratterizzato tutta l'Europa degli anni Venti. Non è quindi un caso che i mutilati avrebbero portato

¹²⁸ *Ivi*, p. 62-63.

¹²⁹ *Ivi*, p. 74.

le loro storie nelle aule scolastiche, perché agli occhi dei bambini avrebbero simboleggiato con la loro vita e la loro esperienza quegli insegnamenti nazionalpatriottici che apprendevano sui libri di studio e nelle letture d'evasione. Pure in questo caso Lucatelli voleva quindi trasmettere un messaggio ai propri piccoli lettori, e cioè che anche in quel frangente Pinocchietto aveva dimostrato coraggio e che con calma accettazione aveva accolto il fatto compiuto, perché a sorreggerlo erano il pensiero di aver compiuto il proprio dovere nei confronti della nazione e di poter presto tornare a casa dall'adorata moglie e dalla nuova figlia Italia, la piccola araba. Anche queste erano forme di eroismo e di virtù morali esemplari per i bambini.

La bellezza del coraggio e del senso del dovere dell'uomo comune chiamato a compiere la propria missione per la patria furono al centro di un'altra storia per l'infanzia dedicata ai fatti di Libia. Scritto da Emerico Romano Calvetti, un autore specializzato in cultura popolare genovese e storie per bambini, *Il bersagliere a Tripoli* raccontava una storia molto simile a quella del Pinocchietto di Lucatelli. La guerra di Libia, definita nell'introduzione come l'ultimo capitolo della «lotta secolare della Civiltà Europea contro le barbarie ottomane»¹³⁰, veniva qui presentata attraverso le vicende del giovane bersagliere Giorgio Airoidi, partito da Genova alla volta della Libia proprio all'inizio del conflitto. Anche qui i piccoli lettori potevano trovare uno spettacolo ormai familiare, ovvero la solita scena festosa ed emotivamente coinvolgente della folla commossa e patriotticamente entusiasta dei militari in partenza per le strade imbandierate e decorate del capoluogo ligure, in un tripudio di saluti, lacrime, *evviva* di circostanza e benedizioni, nel consueto misto di orgoglio per il coraggio dimostrato da questi figli dell'Italia pronti allo scontro militare e di una concreta e palpabile paura di doverli perdere per sempre in terre lontane e in mezzo a popolazioni considerate barbare e selvagge. Qui le ansie e i turbamenti che avevano inizialmente scosso Pinocchietta, poi giunta ad una serena accettazione del proprio ruolo e del proprio dovere di sostenere da lontano la patria in guerra con i propri pensieri e le proprie preghiere e speranze, erano condivisi da Tecla e Maria, la madre e la fidanzata del giovane bersagliere, che assalite da mille domande e paure decidevano di fare un voto alla Madonna per la salvezza del loro caro. Le due donne, così simili a tante altre figlie, mamme, sorelle e fidanzate d'Italia, univano ai toni fieramente orgogliosi del proprio sentimento nazionalistico, convinte com'erano della necessità della guerra per i destini dell'Italia, quelli religiosi dell'intercessione presso il Divino, come volevano i dettami della retorica nazionalpatriottica ottocentesca. Quando ormai la nave spariva dietro l'orizzonte, le due con grande e serena dignità accettavano il fatto compiuto della partenza di Giorgio per la guerra e capivano che da quel momento

¹³⁰ Emerico Romano Calvetti, *Il bersagliere a Tripoli*, Milano, Bietti, 1912, p. 8.

in poi avrebbero dovuto sperare nella vittoria della patria per poter rivedere il proprio amato; i destini dell'amato Giorgio e quelli dell'altrettanto amata Italia erano ormai indissolubilmente intrecciati.

Giunto a Tripoli, il bersagliere voleva subito dimostrare il proprio valore, e con un entusiasmo retorico maggiore di quello di Pinocchetto, dovuto sia alla giovane età che alla propria professione di militare, aderiva ai canoni del combattente valoroso pronto a sacrificarsi per il proprio paese:

«Io desidero andare a combattere. Mi si mandi alle trincee, alla gran guardia, ai posti avanzati, come sentinella morta, nel punto più pericoloso dell'oasi, fra le palme dei pozzi di Bumiliana; dove almeno potrò, versando il mio sangue per la causa italiana, col mio moschetto, colla sciabola, con i pugni, con i denti se occorre, ed in mancanza di munizioni vendicare i miei confratelli colpiti a tradimento a Sciara Sciat»¹³¹.

Spedito quindi in mezzo all'oasi, il giovane Giorgio si trovava finalmente sul campo di battaglia, dove ogni notte doveva difendersi dagli attacchi veloci e impronosticabili degli arabi, pericolosi come «un serpente velenoso che striscia, si snoda e cala a tradimento sulla preda», ed è qui interessante notare come ancora una volta i nemici venissero caratterizzati in maniera negativa attraverso una loro animalizzazione¹³². Qui il bersagliere entrava finalmente in contatto col nemico, che fino ad allora era stata soltanto una presenza vagheggiata e fantasmatica, quasi attesa spasmodicamente per giungere allo scontro e finalmente mostrare il proprio valore militare. E, a differenza del racconto di Lucatelli, ai piccoli lettori veniva presentata un ritratto della popolazione araba che non avrebbe permesso nessun senso di compassione e fratellanza, nessuna speranza di poter condividere con quell'umanità un percorso comune di civilizzazione. Nelle parole di un prigioniero di guerra libico Calvetti cercava di dipingere uno scontro tra due civiltà e due mondi incomunicabili, lasciando poche speranze ai bambini e alle bambine d'Italia di poter giungere presto ad una pace condivisa con le popolazioni locali:

«Un pomeriggio un grande ulema arrivò sopra un cavallo bianco riccamente bordato, proveniente da località assai lontana. Egli, dopo averci chiamati a raccolta, ci disse che gli infedeli (giunti per via di mare, con immense zattere di legno colorate in modo da sembrare ferro, a violare le moschee, le donne, le case, le tombe) erano a Tripoli e che bisognava purificarla gettando quei cagnacci di cristiani, spregiatori a tal segno di Allah, che osavano muovere guerra al Sultano di Costantinopoli, e a tutti i musulmani, giurando anche di sterminare col fuoco l'Arca Santa del profeta Maometto, alla Mecca (...) Ammazziamoli, ed oltre alla benevolenza di Allah avremo le sementi, i viveri e i gioielli con che adornare le nostre donne»¹³³.

¹³¹ *Ivi*, p. 32.

¹³² *Ivi*, p. 37.

¹³³ *Ivi*, p. 44-45

I piccoli lettori potevano così compiere una breve immersione nelle parole e nei pensieri dei nemici ottomani, una particolarità che non avrebbero trovato così frequentemente negli altri testi a loro dedicati in quei mesi. Ed anche se le motivazioni con le quali il gran capo musulmano cercava di sollevare la popolazione libica erano molto simili alla retorica della difesa contro l'invasore straniero (la difesa delle case e della purezza delle donne) che gli italiani avevano conosciuto nell'epoca risorgimentale, la forte carica religiosa del suo discorso e la brutalizzazione di un avversario diventato un nemico da sterminare non lasciava molti margini di manovra ai sentimenti di uguaglianza e fratellanza nella disgrazia richiamati da Lucatelli nei suoi testi. Quello in Libia era uno scontro di civiltà, punto e basta, e gli italiani avrebbero dovuto agire di conseguenza. Perfino l'incontro del giovane bersagliere con una ragazza araba, che come abbiamo visto uno dei *tòpoi* di questi racconti, ovvero l'incontro con l'alterità africana ed islamica, celava qualcosa di inaspettato:

«La donna avvolta nell'ampio mantello di araba, quasi a dimostrare che poneva l'intera sua fiducia nell'uomo, si liberò dalle lane che la ricoprivano e si rivelò in tutta la sua fiorente bellezza, nella succinta sottoveste. Un camice, ricamato di seta a vari colori, con perle e pietre preziose, di finissima lana, la cui molto capace scollatura scopriva il principiare di un seno alabastrino abbondantemente ricolmo, con le maniche cortissime lasciavano scorgere le braccia stupendamente modellate. Una cintura d'oro filato intessuto, con borchie fissate qua e là, dopo aver rinserrata una vita snella e stretta, scendeva quasi allargandosi in stola, fino al ginocchio (...) Il volto di un perfetto ovale era incorniciato da un trionfo di capelli neri come l'ebano, che in naturali ricciolini scendevano lungo il collo di cigno e le spalle seminude. Un paio d'occhi tagliati a mandorla nerissimi sfavillavano come due carboni ardenti (...) Un naso ben fatto ed aquilino, indizio di maestà della razza, scendeva verso due labbra coralline, tumide, che formavano una bocca piccola, racchiudente una doppia fila di scaglie candidissime d'avorio, collocate in uno scrigno di velluto rosato»¹³⁴.

Questa descrizione della giovane araba, lunga quasi due pagine, era un qualcosa di inconsueto per una lettura destinata all'infanzia. Essa rispettava tutti i crismi di quell'orientalismo esotico entrato pienamente nella cultura popolare italiana e occidentale nel lungo Ottocento e ormai conosciuto e apprezzato da giovani generazioni cresciute con le descrizioni fantastiche di un oriente e di un Altrove fascinose. Ciò nonostante, la forte carica sensuale e erotica di queste pagine, che lasciava quasi immaginare la giovane araba raccontata da Calvetti come una delle odalische dipinte da Ingres, era del tutto inusuale e eterodossa per una lettura destinata a dei bambini, con una lenta e studiata minuziosità nella descrizione del corpo e delle vesti dell'araba che doveva risvegliare nei piccoli lettori la fantasia e una conturbante fascinazione. Ma questa forte tensione narrativa aveva uno scopo, perché la giovane araba, che ovviamente aveva immediatamente attratto il giovane Giorgio, si sarebbe rivelata una traditrice. Con la scusa di essersi troppo allontanata da casa nella notte densa di minacce,

¹³⁴ *Ivi*, p. 50-51

la giovane avrebbe voluto attirare il bersagliere in una casupola nell'oasi per poterlo poi rendere prigioniero e consegnarlo ai guerriglieri arabi, ma l'arrivo di una pattuglia italiana aveva fatto desistere la ragazza dai suoi piani malvagi. Qualche giorno dopo, Giorgio ed i suoi compagni militari in una ricognizione dell'oasi avrebbero trovato proprio in quella casina tra palme e olivi un nascondiglio di armi, un passaggio segreto che conduceva la resistenza libica alle spalle delle trincee italiane e soprattutto una specie di cantina in cui erano conservati i corpi orrendamente sfregiati dei soldati italiani catturati dagli arabi a Sciara Sciat, mentre della ragazza araba non vi era più alcuna traccia. Giorgio era scampato per un pelo alla morte, e solo perché di fronte alle offerte e alla seduzione della bellezza della ragazza araba non aveva ceduto per amore della sua fidanzata Maria, in trepidante attesa del ritorno del bersagliere a Genova.

Ecco, quindi, che nella storia di Calvetti ad essere orribili, barbari e selvaggi non erano più soltanto le truppe nemiche, ma pure le donne e la popolazione civile, che dietro alla gentilezza, all'accoglienza o alla estrema bellezza covavano piani omicidi e desiderio di violenta vendetta, offrendo ulteriore legittimazione allo stereotipo negativo del popolo arabo come vile, barbaro e traditore che abbiamo più volte incontrato nelle nostre pagine. Il contatto con l'Altro cessava di essere un'occasione di condivisione di sentimenti di pace, uguaglianza e fratellanza, come sperato dal Pinocchietto di Lucatelli, oppure di sincera scoperta di un'altra cultura da accompagnare sulla strada del progresso attraverso la missione civilizzatrice, come raccontato nelle cronache belliche di Pedrazzi, Magni o Fortuzzi, per ridursi al solo scontro tra due mondi e civiltà inconciliabili.

Ferito ad una clavicola in uno scontro militare a difesa dell'oasi di Ain Zara e decorato con una medaglia al valore per il proprio coraggio, Giorgio era costretto alle cure mediche del quartiere generale militare di Tripoli e nell'attesa scalpitante di poter tornare in Italia con la nave ospedale scriveva alla madre e alla fidanzata a Genova una lettera che racchiudeva al suo interno tanti degli immaginari culturali e degli stilemi retorici che abbiamo imparato a conoscere:

«Qui nella Tripolitania, compiendo sempre modestamente ma con sincero entusiasmo il mio dovere di soldato, fra ore afose di inerte attesa ed istanti terribili di scaramucce sostenute contro orde selvagge di beduini e arabi; nel cimento dell'ultimo fatto d'arme, che avrete a quest'ora ben conosciuto per mezzo della lettura dei giornali (...) sempre rincuorato da tutti gli ufficiali, piuttosto amorevoli fratelli o padri che non superiori, il mio sguardo era fisso alla bandiera e sul nemico, ma il cuore era tra voi. Anche nell'ambulanza, nell'ospedale, quando i medici, con sollecitudine materna e con sapiente attenzione, sondavano e curavano le mie ferite (del resto cose da nulla, quasi leggere graffiature di gattina giocosa) io ripensavo al vostro affetto. Persino nelle suore infermiere, nelle dame della Croce Rossa veglianti al mio capezzale, io intravedevo la vostra amata persona (...) Oggi sono guarito, e mi rimandano in patria. Spero per sempre, se sarà composta una pace onorevole per noi – per richiamarmi ancora, ove questa terribile guerra dovesse prolungarsi. Il mio animo si ribella all'idea

di lasciare i miei compagni d'arme tutti, e i prodi bersaglieri dell'undicesimo specialmente, a combattere, a conquistare nuovi allori, senza che io sia il loro compagno. Perdonatemi, o amatissime; ma l'amor di patria per uno che fu al campo, l'idea del cameratismo fra soldati, la vince sull'affetto di figlio e di sposo»¹³⁵.

Questo diceva la lettera del giovane bersagliere: che gli uomini al fronte, ufficiali e soldati semplici, erano tutti parte di una stessa famiglia, dove l'uno badava all'altro e l'un l'altro ci si faceva forza e coraggio a vicenda; che i soldati al fronte e i familiari lontani fossero impegnati nella stessa guerra e che in realtà non esistesse una divisione tra i due, perché a combattere in Libia c'era tutta la comunità nazionale; che il giovane Giorgio non vedesse l'ora di poter tornare a combattere perché l'amor di patria ed il senso del dovere nei confronti dei propri compagni e della propria nazione avevano ormai superato l'affetto per i propri cari, perché anche in questo caso la nozione biologica di famiglia aveva dovuto cedere il passo alla dimensione biopolitica della nazione. Questi erano gli insegnamenti morali e valoriali che la storia di Calvetti voleva trasmettere ai piccoli lettori italiani. Gli eroi e gli uomini coraggiosi non erano esseri onnipotenti, forti, senza macchia e senza paure come si potevano trovare nei romanzi, ma quegli uomini comuni della vita di tutti i giorni come Pinocchetto o in questo caso come il bersagliere Giorgio ed i suoi commilitoni che al momento del bisogno e alla chiamata alle armi della patria avevano risposto presente con grande serenità, perché gli interessi della nazione venivano prima di ogni altra volontà e velleità. E questo anche a costo della propria vita, che però, in quanto al servizio della patria, non sarebbe stata sprecata invano. Ad essere magnificate agli occhi dei bambini e delle bambine lettrici di queste storie, quindi, non erano tanto (o non solo) le virtù militari, quanto quelle morali e civili degli italiani, quell'eroismo degli uomini comuni che chiamava tutti, uomini, donne e bambini, a fare la propria parte per la nazione.

Non mancarono nel raccontare la guerra di Libia ai bambini delle storie che puntarono tutta la loro struttura narrativa sulla forma più estrema del coraggio e della virtù, ovvero quella che portava al sacrificio e al martirio. È interessante far notare ancora una volta quanto nella narrativa d'evasione a tema coloniale per i bambini l'eroe, il protagonista della storia non avesse quell'aura di sicurezza e di invincibilità dei romanzi alla Henty o alla Salgari, non c'era spesso un personaggio che alla fine del libro avrebbe risolto la situazione e riportato la pace e l'equilibrio nella comunità da vincente, da fiducia ottimistica nella vittoria del Bene sul Male. Già la scelta di raccontare le vicende di uomini comuni come Pinocchetto, alle prese con qualcosa più grande di loro, o comunque di persone che non compivano niente di eccezionale se non il loro dovere come il bersagliere Giorgio presentava un discostamento dalla classica impostazione narrativa dei romanzi d'avventura a cavallo tra Otto e Novecento, niente di eroico o straordinario. Nei casi che andremo ad analizzare nelle prossime pagine

¹³⁵ *Ivi*, p. 76-77.

si compiva un passaggio ulteriore, ovvero che i protagonisti di queste storie avrebbero trovato la morte. Non era proprio un lieto fine quello che si presentava ai piccoli lettori o nella versione meno pessimistica la morte del personaggio serviva a far passare un messaggio morale e valoriale, rendendo la tragicità letteraria della morte forse meno amara. Permaneva, in buona sostanza, in questi libri l'importanza pedagogica di mostrare un esempio di valore e virtù rispetto al racconto di una bella storia, magari anche avvincente e rocambolesca, con un lieto fine di vittoria e trionfo. C'era insomma in queste storie d'evasione dedicate alla guerra un sano e concreto realismo, un'attinenza ai fatti della realtà che non permettevano ai piccoli lettori dei rassicuranti viaggi nel mondo della fantasia, con la speranza ed il sogno che tutto andasse sempre bene per i protagonisti.

Un esempio concreto di questa scelta narrativa pedagogica e valoriale è rappresentato da un libriccino molto significativo, più un racconto che un romanzo, che raccolse al suo interno alcuni degli immaginari culturali legati alla guerra di Libia e soprattutto un messaggio molto chiaro. Scritto da Rina Bottaro, maestra ed autrice di libri per bambini, *Fra le oasi e le trincee* fu pubblicato nel 1912 dalla Scuola Tipografica di San Pier d'Arena, una piccola casa editrice collegata ai salesiani genovesi e che a partire proprio dal passaggio tra 1911 e 1912 avrebbe iniziato a stampare una rivista mensile per bambini significativamente intitolata *Facciamo gli italiani*. Lo stesso libriccino era la prima uscita di una serie di raccontini che uscivano in parallelo alla rivista e che condividevano lo stesso stile narrativo, la stessa impostazione editoriale e persino la stessa copertina, a sua volta molto significativa: un gruppo di bambini felici in una radura boscosa che su di un masso dipingevano i confini geografici dell'Italia e della Tripolitania. Ci troviamo quindi di fronte a un caso letterario particolare, legato al pedagogismo cattolico a sostegno del conflitto come nel caso della rivista *Scuola Italiana Moderna*, ed infatti questo breve racconto della scrittrice Bottaro può essere interpretata più come una parabola religiosa che non come una storia d'evasione¹³⁶. Ed i piccoli lettori si trovavano subito di fronte al fatto compiuto, ovvero la morte del protagonista, e nelle parole di Bottaro il giovane tenente Mari veniva presentato come un martire della patria:

«Era partito baldo e glorioso il tenente Mari, cogli occhi sfolgoranti e l'anima in giubilo. La Patria aveva bisogno del braccio de'suoi figli che ne salvassero l'onore in terre lontane, ne tenessero alta la dignità tante volte sconosciuta, dimostrassero che l'oltraggio doveva alla fine cessare, e che non impunemente s'attenta alla grandezza di una nazione che seppe liberarsi dai ceppi di un lungo servaggio, infiorando i suoi campi con sangue d'eroi; era partito con altri valorosi, sognando un ritorno di gloria, coi trofei della vittoria in pugno. E

¹³⁶ Rina Bottaro nel 1914 avrebbe pubblicato presso una casa editrice genovese una storia dalla stessa impostazione edificante e moralistico-religiosa, *Pinocchio nell'altro mondo*, in cui il personaggio di Collodi compieva un viaggio nell'Oltretomba per imparare a discernere tra bene e male, una evidente riproposizione della Divina Commedia dantesca senza mai citarla. Luciana Pasino, Pompeo Vagliani (a cura di), *La Piccina Commedia. Dante e i ragazzi tra educazione e ricreazione (1850-1950)*, Torino, Fondazione Tancredi di Barolo, 2022, p.54-83.

ritornava in un feretro, ma più glorioso che se fosse stato insignito delle maggiori onorificenze; ritornava eroe e martire, ritornava campione di quella civiltà di cui era figlio, della civiltà cristiana»¹³⁷.

La patria in pericolo ed obbligata a rispondere ad un'offesa subita, la prova di maturità per un paese che aveva appena festeggiato i cinquant'anni di storia unita ma che allo stesso tempo aveva subito cocenti delusioni e sconfitte da guarire, il senso del dovere e della propria missione da parte dei soldati. Tutto ciò era presente nelle primissime righe di questa storia, e l'autrice riuniva così tanti dei *tòpoi* legati alla guerra di Libia. Ma quello che ci interessa sottolineare maggiormente è la parte finale, ovvero la forte carica simbolica legata al giovane caduto, perché dipingendo il tenente Mari come un martire a servizio della civiltà cristiana la guerra veniva caricata di un forte valore religioso, e questo non doveva sorprendere in un libriccino pubblicato da una casa editrice legata ai salesiani.

La scelta narrativa di Bottaro rientrava perfettamente, per altro, nel clima di coinvolgimento del clero e dell'opinione pubblica cattolica alla guerra di Libia. Abbiamo già visto nelle pagine di *Scuola Italiana Moderna* come espressioni quali *civiltà cristiana*, *missione civilizzatrice*, *barbaro islamismo*, *vittrice bandiera*, così simili a quelli del vocabolario nazionalpatriottico di stampo risorgimentale, nei discorsi e nelle letture dei cattolici si sommarono al parallelismo tra la Croce e la croce dello stemma sabauda, all'evocazione di scontri sanguinari nel nome della Croce, del Vaticano e della cristianità tutta contro un nemico dipinto come infedele, feroce e barbaro, alla trasfigurazione dei soldati al fronte in martiri cristiani e apostoli della fede. I piccoli lettori poterono trovare tutte queste suggestioni nelle pagine del libriccino, perché dopo la notizia iniziale della morte del protagonista la storia procedeva con un efficace *flashback* narrativo. Il giovane tenente Mari veniva presentato come buono, generoso e altruista, amichevole con i compagni d'arme, tollerante con i prigionieri e persino con i nemici, perché i soldati italiani non dovevano «macchiarsi della loro viltà», ma «serbarci degni della nostra gloria»¹³⁸. Con una scelta narrativa che ormai abbiamo imparato a conoscere, entrava poi in scena una piccola araba, figlia di un padre malvagio e crudele che aveva deciso di venderla al mercato degli schiavi per la sua giovane età. Sfuggita ai combattimenti e curata da un medico italiano dalle febbri malariche, Zara decideva di compiere il grande passo e fuggire verso gli italiani, poiché aveva intuito che «il regno delle atrocità, delle vendette, stava per finire e che una nuova era stava per sorgere»¹³⁹. A farle prendere l'importante decisione era stato l'ascolto di una concitata discussione del padre coi ribelli arabi, decisi a compiere un'imboscata contro gli italiani. Consolidando il *cliché* degli arabi capaci soltanto di azioni spregevoli e meschine, l'esortazione del padre di Zara ai suoi compagni nell'organizzazione di un'operazione di guerriglia nelle intenzioni

¹³⁷ Rina Bottaro, *Tra le oasi e le trincee*, Genova, Scuola Tipografica Salesiana, 1912, p. 1-2.

¹³⁸ *Ivi*, p. 3.

¹³⁹ *Ivi*, p.6.

della autrice doveva dimostrare ai piccoli lettori i valori culturali e morali dell'intera civiltà araba, in una brutalizzazione del nemico che doveva essere utile a dimostrarne l'abissale distanza dalla civiltà italiana. Era come se per bocca del padre di Zara avesse parlato l'intero mondo islamico:

«Bisogna trucidarli: Allah lo vuole. Se non si vincono in guerra, sgozzarli un per volta di soppiatto, mano a mano che l'occasione si presenta; fingere sottomissione, sorprenderli, inseguirli, tagliarli a pezzi, e darli in pasto ai cani»¹⁴⁰.

La bambina non riusciva però nel suo intento di avvertire gli italiani, e proprio il padre di Zara sparava il colpo mortale per il tenente Mari, prima di essere a sua volta colpito e ucciso dalle fucilate degli italiani. Poco prima di esalare l'ultimo respiro, il giovane militare italiano chiedeva conforto al frate del battaglione, che con le sue parole di congedo finiva di trasformare il buon soldato in un martire della fede cristiana:

«Padre! Mi sento morire... chi mi ha tradito? – Non pensate al traditore, figliuolo mio; pensate all'esempio di Gesù che dalla Croce chiese perdono a Dio per i suoi crocifissori. Domandategli la forza d'imitarlo. È bello assomigliare a lui nei patimenti ed essere poi a parte della sua gloria! – Fossi stato colpito in pieno petto, da un nemico leale, colla visione della Patria dinanzi, ma così no... - Figliuolo caro, l'Italia è gloriosa di voi, voi godrete del suo trionfo, vedrete la Croce qui inalberata che renderà miti costumi, rette le coscienze... Coraggio! Se sapeste quanto è dolce il perdono generoso... - (...) Signore, perdonate a me, come io perdono ai miei nemici... - Erano state le ultime parole del tenente Mari»¹⁴¹.

I canoni della *bella morte* in battaglia, così tipicamente ottocenteschi e legati all'epopea risorgimentale, si univano così nelle parole del morente soldato e del suo confidente all'immaginario religioso della guerra per la fede cristiana e all'idea di un futuro prospero, frutto della missione civilizzatrice che da lì a poco gli italiani avrebbero avviato nelle sue nuove province africane. La morte, in questo caso il martirio del tenente Mari, non sarebbe stata vana, e questo era dimostrato anche dalla conclusione della storia, dove la piccola Zara, finalmente liberata dai suoi aguzzini e portata all'ospedale della Croce Rossa per curare la febbre malarica, decideva di convertirsi al cattolicesimo per poter abbracciare la sua nuova vita. La vittoria dell'Italia voleva significare anche la vittoria della Croce sulla Mezzaluna dell'islamismo degli arabi e dei dominatori ottomani, e la conquista da militare sarebbe dovuta diventare soprattutto una conquista culturale, di valori e virtù, solo così il martirio del tenente Mari e dei tanti suoi compagni avrebbe avuto un senso. Così si chiudeva la breve storia di Bottaro con una scena piena di significati, come un'alba di nuova era:

¹⁴⁰ *Ivi*, p.8.

¹⁴¹ *Ivi*, p. 11-12.

«Nel cielo puro e senza velo la mezzaluna impallidisce, lasciando nell'oscurità completa le barbarie inaudite, i vili mercati di schiavi, le persecuzioni, le stragi, i tradimenti che ha sempre rischiarato colla sua luce sinistra; e sorge una costellazione brillante, di stelle vivide e senza ombre, intersecate tra di loro. È la bianca Croce di Savoia che avanza quale segnacolo di civiltà e progresso; la bianca Croce di Savoia, illuminata dagli splendori eterni della Croce del Golgota, che a lei riverbera la sua luce e le comunica quella forza che rende gloriose le nazioni, e le stringe in un patto di vera e sentita fratellanza. E gli oppressi dei dominatori di ieri, i vinti dagli eroi dell'oggi, si sentono rigenerati dalla nuova alba, e sorridono fiduciosi all'astro comparso sul loro cielo»¹⁴².

Nell'unione di conflitto e avventura, racconto eroico ed epica del martirio, uomini comuni chiamati a imprese straordinarie e finzione che si faceva contemporaneamente realtà, i piccoli lettori avrebbero guardato ai protagonisti di queste storie come a modelli da seguire e imitare per diventare degli italiani migliori e consapevoli dei propri doveri, e a delle ore di piacevole lettura avrebbero così sommato degli insegnamenti civici e morali. Ma, come abbiamo già visto per il caso reale di Carlo Fenili, questi racconti avrebbero avuto un maggior successo se i protagonisti principali fossero stati dei bambini o degli adolescenti, in modo tale da stimolare una maggior immedesimazione e un più grande coinvolgimento alla storia. Anche se si fosse trattato di una lettura d'evasione, i bambini e le bambine che avrebbero letto quei libri a scuola o a casa avrebbero avuto più facilità nell'immergersi totalmente nella storia, perché il protagonista era uno di loro, con gli stessi pregi e difetti, gli stessi sogni e paure. Fu così che lo scrittore Vincenzo Fontanarosa decise di raccontare la guerra di Libia con gli occhi e attraverso le vicende di un ragazzo, Nando Manni, al seguito del padre nel conflitto coloniale. Come nel caso del Pinocchetto di Lucatelli, la storia fu divisa in due volumi pubblicati per i tipi della S. A. I. D. (Società Anonima Internazionale per la Diffusione della buona stampa), una casa editrice che era nata a Torino nel 1908 negli ambienti salesiani, proprio laddove aveva operato don Bosco, e che negli anni successivi si sarebbe rinominata SEI (Società Editrice Internazionale), diventando una delle più importanti case editrici cattoliche d'Italia¹⁴³.

Quelli scritti da Fontanarosa furono in buona sostanza delle cronache di guerra, ricche di tutti i dettagli politici, culturali, sociali e militari della missione, ma romanzate attraverso le avventure del giovane Nando, ansioso di poter partecipare a un così importante evento della storia italiana. Nando, in un certo qual modo, rappresentava il prototipo del bambino o del ragazzino ideale per l'Italia impegnata nella spedizione coloniale, almeno nelle intenzioni e nei desideri della propaganda nazionalista e dei pensieri delle riviste magistrali. Pur non potendo partecipare direttamente al conflitto, le giovani generazioni avrebbero dovuto comunque contribuire con il loro sentimento

¹⁴² *Ivi*, p. 16.

¹⁴³ Claudia Camilla, *La SEI da libreria a casa editrice: Takiù, teatro per i piccoli, canti e libri*, in Luisa Finocchi, Ada Gigli Marchetti (a cura di), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, cit., p. 121-131.

patriottico, la loro partecipazione emotiva e l'impegno negli studi al grande momento di partecipazione collettiva rappresentato dalla guerra. Ecco allora quell'interesse ai fatti bellici nelle lezioni in classe, la commossa scrittura delle lettere ai soldati, la beneficenza per le famiglie dei caduti, l'orgoglio patriottico e la lettura di libri e storie dedicate alla guerra di Libia, che venivano raccontati dai giornali nazionali, dai periodici magistrali e dalle riviste illustrate. Ma Nando in realtà rappresentava un passaggio successivo, ovvero quello della partecipazione diretta al conflitto, tanto sognata e agognata dai piccoli lettori in cerca di avventura, evasione dalle ed eversione delle regole stringenti della vita quotidiana e scolastica.

Quella del giovane Nando era agli occhi dei bambini e delle bambine un evidente strappo alla regola, perché in tutto il lungo Ottocento, specialmente nella sua seconda metà, la cultura borghese aveva fatto dell'infanzia e della giovinezza un mondo a sé stante, diviso dagli adulti per diritti e doveri, ma anche per cose consentite e proibizioni. L'infanzia e l'adolescenza avevano iniziato ad essere percepite come un'effettiva fase della vita degli individui, quindi degne di una nuova considerazione e protezione. Pertanto, a differenza del medioevo e dell'epoca moderna, l'Ottocento aveva reso la guerra un fenomeno della vita adulta, con lo sviluppo delle istituzioni statali centralizzate, la nascita degli eserciti nazionali e la fine della promiscuità fino ad allora esistita tra conflitto, servizio militare e società civile, per cui l'ingresso di un bambino (o di una donna) avrebbe costituito una evidente violazione e eccezionalità. L'idea quindi di un precoce inserimento nel mondo militare, sia per desiderio di avventura e spirito patriottico che per una adolescenziale pulsione di fuga dalle norme e dalle costrizioni dell'infanzia, in poche parole la volontà di bruciare le tappe nella crescita individuale e diventare così finalmente adulti, rappresentata in queste due storie dal giovane Nando, costituiva un richiamo irresistibile per i piccoli lettori, almeno nella dimensione letteraria. Per gli educatori il modello ideale di partecipazione alla guerra era quello di Carlo Fenili, non Nando; per i bambini e le bambine erano le virtù civili e patriottiche quelle da emulare, non quelle guerresche. Ed è per questo che i due libri di Fontanarosa possono essere interpretati come i primi esempi di quella che Gibelli ha definito una «produzione immaginaria di combattenti in miniatura, attratti in maniera irresistibile dal richiamo della patria, spinti a mescolarsi ai reparti militari e a dividerne la vita, mascotte capaci di iniziativa e direttamente coinvolte in azioni di guerra, protagonisti spavaldi di atti audaci e non di rado vittime della loro dedizione», un fenomeno culturale che sarebbe definitivamente divampato con la Prima guerra mondiale di qualche anno dopo¹⁴⁴.

Per la scelta di sviluppare la sua storia attraverso una resa romanzata delle cronache di guerra, Fontanarosa faceva partire la storia di Nando da una discussione nella farmacia di Bussi, un paesino

¹⁴⁴ Antonio Gibelli, *Il popolo bambino*, cit., p. 75.

abruzzese. La scena è particolarmente interessante agli occhi dello studioso di oggi, perché attraverso la diversa caratterizzazione dei personaggi Fontanarosa presentava ai propri giovani lettori le differenti posizioni della società italiana riguardo al conflitto coloniale. Nella discussione animata tra favorevoli e contrari c'erano il farmacista che, silenzioso e interessato a chiudere la propria bottega, rappresentava il fronte neutralista, poco interessato alla possibilità bellica e più propenso a curare i propri affari, la zona grigia dell'opinione pubblica tanto criticata dai nazionalisti alla Corradini. Il medico socialista e massone e il veterinario, contrari alla guerra perché dispensatrice di morte e distruzione, oltre che di esorbitanti spese, si scontravano invece col notaio conservatore e il maresciallo imperialista, decisi a entrare in guerra per dimostrare al mondo intero il valore dell'Italia, mentre a cercar di mediare tra i litiganti si poneva il parroco, sospeso tra il rifiuto della violenza ed un tiepido sostegno al conflitto perché si trattava pur sempre dei turchi, i nemici per eccellenza della fede cristiana, come a voler rappresentare i dissidi all'interno della Chiesa¹⁴⁵.

Era in questo teatrino che facevano la loro comparsa il giovane Nando e Tommaso Manni, vedovo e di ritorno dagli Stati Uniti dove era diventato un imprenditore. Facevano quindi il loro ingresso i due protagonisti della storia, a loro volta una caratterizzazione di quegli italiani lontani dalla loro patria natia richiamati dai versi del Pascoli come uno dei buoni motivi per muovere guerra agli ottomani per la conquista della Libia, resa nei versi del poeta e dalla propaganda nazionalista come una terra promessa per i nostri emigranti e la nostra classe lavoratrice bisognosa di terre, ricchezze e una nuova vita. E lo stesso Tommaso, pur sostenendo la guerra come un legittimo ritorno in terre che erano state romane, era pronto a partire per la Libia non tanto per combattere, ma per costruire strade, acquedotti, porti, in una personificazione della missione civilizzatrice che gli italiani avrebbero potuto condurre in quelle terre al di là del Mediterraneo, riscattandole dalla miseria e dalla barbarie del dominio ottomano. Tommaso doveva però fare i conti con l'ostinazione del figlio Nando, deciso a seguirlo in Africa ad ogni costo e fermamente contrario a rimanere in Abruzzo coi nonni, e soltanto un dialogo col medico socialista, convinto di educare il giovanotto al credo internazionalista

¹⁴⁵ Vincenzo Fontanarosa, *A Tripoli. Storia della conquista*, Torino, S.A.I.D., 1912, p. 3-15. Questo dialogo tra il parroco, il notaio conservatore e il medico socialista può rappresentare al meglio il tono gustoso della narrazione, che in realtà voleva presentare ai piccoli lettori le diverse opinioni della società italiana: «Questa guerra è un po' diversa dalle altre. I turchi sono anche nemici della nostra religione e della nostra civiltà cristiana ed una loro maggiore espansione sarebbe a danno dei cristiani stessi, e voi altro avete letto la storia e sapete... - Va bene, va bene, siamo alle solite: battaglia di Lepanto, Crociate, i martiri d'Otranto, San Giovanni da Capestrano... le sappiamo le vostre storielle – rispose il medico facendo larghi gesti e ingrossando la voce – insomma è una guerra clericale (...) Insomma – disse il notaio quando i clamori furono calmati – insomma, io sono per la guerra, per la nostra espansione coloniale, e la credo necessaria anche per tener su il morale dell'esercito – Bel morale, andando ad ammazzare i soldati, quando abbiamo terre incolte – borbottò il medico, allungando le gambe e cacciandosi le mani in tasca – bel morale da tener su! E i quattrini piovono nelle tasche degli affamatori del popolo», *Ivi*, p.7-8.

in assenza del padre, faceva cambiare idea al signor Manni, perché «meglio la guerra che divenire socialista come voialtri»¹⁴⁶.

I due partivano così per Tripoli e nel viaggio per mare potevano fantasticare con gli altri ospiti della nave sulle opportunità che la Libia avrebbe potuto offrire agli italiani, dal recupero dell'orgoglio nazionale alle terre agricole da coltivare. Fontanarosa rendeva così letterariamente l'idea della grande propaganda che per mesi aveva caratterizzato il dibattito pubblico italiano nella descrizione della Libia come un Eden terrestre che avrebbe risollevato le sorti del paese. Lo stesso arrivo a Tripoli veniva reso dall'autore con parole che rimandavano quasi all'arrivo in una terra promessa e all'orgoglio dell'impresa patriottica in corso, come se l'Italia sulle coste della Tripolitania stesse vivendo una sorta di rinascita dopo decenni di difficoltà e tristezza:

«Le possenti sagome color cenere delle navi di guerra al largo erano in linea di battaglia con le formidabili artiglierie volte verso la città tutta bianca, dalle case piccole ad un sol piano, coperte di cupole basse inquadrare tra le facciate dei minuscoli quadrilateri, e dai minareti alti e svelti come vedette, in fondo al porto che si scioglieva dalla prima nebbia, per mostrarsi bella e rosea piacente al primo sole. Ciuffi di palme, giardinetti pensili di agrumi olezzanti ponevano la nota verde, fresca e gaia nel monotono candore, e Nando Manni, sul cassero, fissava la nuova conquista sentendosi ineffabilmente commosso. Alla sua età è facile commuoversi ed entusiasinarsi alla sola apparenza delle cose senza sottilizzare sulla sostanza, ed ecco che egli era lieto di quella conquista (...)»¹⁴⁷.

Ed ecco che Tommaso e Nando Manni si trovavano subito ad assistere ad una parata dei soldati italiani, pronti ad avviare la campagna di conquista nelle regioni interne della Tripolitania. Era questa una scena che rimandava subito ai canoni nazionalpatriottici di *Cuore*, ed anche in questo caso nel tripudio di applausi e sguardi commossi al passaggio delle truppe l'orgoglio patriottico portava il giovane Nando a sperare di poter combattere al più presto, a dispetto della sua età ancora adolescenziale. Ma tutto questo era dovuto a quel sentimento di orgoglio e voglia di mettersi alla prova a cui facevano riferimento i testi propagandistici dell'epoca, e che univano sapientemente l'epica di un passato glorioso e le speranze in un futuro di potenza al superamento di una prova gravosa, in questo caso la guerra coloniale, che univa tutta la comunità nazionale, vicina e lontana:

«L'aspettativa era enorme. Fucilieri del Re, artiglieria con cannoni e salmerie e cavalleggeri, tutto un corpo d'esercito aveva lasciato il bel suolo d'Italia, anelante di misurarsi col nemico ignoto, non in piccoli scontri, ma in epica giornata campale. E questi audaci pionieri di civiltà, volontariamente venuti giù dalle falde delle Alpi nevose, dai pianori lombardi, dalle balze dell'Appennino, dal Gran Sasso, dalla Maiella, montanari fieri,

¹⁴⁶ *Ivi*, p. 20.

¹⁴⁷ *Ivi*, p. 29

dal tavoliere di Puglia, dal bel golfo lunato napoletano, dalla Basilicata tacitamente fervida, dalle montagne della Sila alle spiagge dell'Adriatico, dello Ionio e del Tirreno, si erano tutti raccolti con un sol voto nel cuore e con un sol nome sulle labbra: il voto di vincere le fataliste popolazioni dell'Islam, il nome della Patria (...) Nando Manni non stava più fermo, non riusciva a star fermo. Era montato sulla sedia e poi sul tavolino del bar. Ora dominava tutte le teste, i fez e gli elmetti, e spingeva lo sguardo lungi, sul serpente umano che si snodava risonante di entusiasmo dall'un capo all'altro della via e gridò – Eccoli, eccoli! (...) - A me piace la guerra! – proclamò Nando – Tanto più che la vedi da lontano... - osservò Tommaso Manni, e sorrise. – No, no, papà. Io sarò capace di andare a battermi sulle trincee! Quando sarò soldato mi auguro che ci sia una guerra! (...) Ciascuno ebbe in quel momento la certezza di essere sul suolo della patria, sulla terra che doveva bagnarsi del sangue italiano per divenire definitivamente sacra nel pensiero a tutti ed a ciascuno dei presenti e dei posteri. Il pensiero volò alle madri, alle spose, ai figliuoli lontani, e l'onda brevissima di quel pensiero trapassò (...) raggiunse i lidi del Tirreno, dell'Adriatico e dell'Ionio e giunse alle singole case apportatrice di conforto e di consolazione e di promesse d'una indefettibile speranza. – Ecco l'Italia! – proruppe Tommaso Manni. – La più grande Italia! – esclamò una voce argentina accanto a lui. Era Nando. Il padre l'abbracciò commosso e tutti e due piansero di gioia»¹⁴⁸.

La voglia di poter partecipare alla guerra era talmente grande che un giorno Nando decise di allontanarsi dal padre e fingersi giornalista per poter aver pieno accesso alle trincee sui campi di battaglia. Ma con un espediente letterario che abbiamo ormai imparato a conoscere, Nando aveva deciso di visitare le trincee proprio nel giorno di Sciara Sciat, per cui anche lui si trovò a dover prendere un fucile e difendersi dall'attacco degli arabi e degli ottomani. Nando, che per così tanto tempo aveva desiderato di prender parte ad un evento eccezionale come una guerra per diventare finalmente un uomo, riceveva il battesimo del fuoco nel giorno più sciagurato del conflitto per gli italiani. Ma la giornata si sarebbe rivelata ancor più tragica per il giovane Nando, perché il padre Tommaso, una volta scoperta la fuga del figlio, nel tentativo di raggiungere le trincee per salvarlo veniva attirato con l'inganno in una piccola casa al limitar dell'oasi e ucciso a colpi di pugnale.

I piccoli lettori della storia di Fontanarosa si trovavano così di fronte al primo grande colpo di scena della storia, la morte del padre di Nando, ed era chiaro quale insegnamento dovesse provenire da questo episodio. Il desiderio del giovane di partecipare alla guerra, di bruciare le tappe della sua crescita personale per poter partecipare a qualcosa di grande e avventuroso con l'incoscienza ed il senso di invincibilità tipici della gioventù, aveva causato la prima vittima, il padre, caduto per mano nemica a causa del figlio che aveva disubbidito ai suoi ordini di rimanere al sicuro a Tripoli. La voglia di avventura, di evasione e di eversione delle regole di Nando avevano causato così un fatto irreparabile, e la morale della storia era abbastanza chiara: la violazione dei divieti, il non rispetto

¹⁴⁸ *Ivi*, p. 40-58

delle gerarchie, dei propri doveri e del proprio ruolo potevano costituire un danno nella formazione dell'individuo, e pertanto dovevano essere evitate. Fontanarosa metteva così in luce una tensione narrativa che anche negli anni della Grande Guerra sarebbe rimasta irrisolta: come poteva relazionarsi l'istanza disciplinare dell'ordine, così tipica delle narrazioni pedagogiche rivolte all'infanzia e del rispetto dei valori borghesi ottocenteschi, con la mobilitazione richiesta dal clima euforico del nazional patriottismo? Fino a dove il rispetto delle gerarchie e delle norme dei propri superiori (in questo caso dei genitori) si poteva spingere per non intaccare la partecipazione patriottica richiesta alle giovani generazioni? Dove finiva la responsabilità personale nell'osservanza delle regole familiari e dove iniziava invece il dover rispondere alle richieste della madrepatria? Questo dilemma, probabilmente destinato a rimanere irrisolto nelle dinamiche di processi culturali quali la mobilitazione e la nazionalizzazione delle masse giovanili, era ben reso dalle pagine in cui Fontanarosa raccontava di un Nando ancora all'oscuro della morte del padre e tormentato da mille dubbi e rimorsi sul suo comportamento:

«Preso dagli epici avvenimenti della giornata non aveva pensato all'atto di disobbedienza compiuto, né al grande dolore arrecato al padre, né alle ansie che dovevano torturare l'infelicissimo uomo. Appena fu solo pensò a ciò che aveva fatto e ne fu profondamente addolorato (...) Sentì che gli occhi bruciavano di lagrime, e ripensò al dolore provato dal padre, in quel giorno, e lo rivide, inquieto, chiedere notizie a tutti del figliuolo, e non ricevendone torturarsi il cuore, invano (...) – Perché, perché, perché? – Si chiedeva ora: - Perché aveva voluto cedere al desiderio di andare alle trincee, di visitare gli avamposti, di vedere i soldati sul campo? Perché non aveva pensato a tutto ciò che poteva accadere, da un momento all'altro e al dolore che avrebbe arrecato altrui? (...) Non gli era sorto il pensiero che portava via, così, la cosa più bella e preziosa che possedesse, il cuore del padre, per gettarlo nelle angustie indefinibili dell'abbandono, anche per una giornata, per mezza giornata, per un'ora? E se fosse morto nel combattimento della mattina? Se fosse stato ucciso da un proiettile nemico o da una sciabolata? (...) Il padre non ne avrebbe saputo più nulla»¹⁴⁹.

Giunto di nuovo a Tripoli Nando scopriva l'amara verità e per lungo tempo piangeva sul letto di morte la scomparsa del padre, «la vittima vera della sua disobbedienza, l'unica vittima»¹⁵⁰. L'insegnamento morale di questo episodio veniva assegnato da Fontanarosa alle parole del generale Caneva in persona, che, tuttavia, impietosito dal dolore del giovane, accettava la pressante richiesta di Nando di entrare a far parte dell'esercito italiano nonostante la minore età:

«La terribile punizione ricevuta per aver disubbidito al vostro genitore vi sia di ammaestramento e di amarissima lezione, nell'avvenire. Perché non basta solo essere pieno di ardore e di coraggio in faccia al nemico, ma bisogna saper obbedire! La vera obbedienza, profonda, cieca, è una virtù eroica (...) Obbedirai,

¹⁴⁹ *Ivi*, p. 108-114.

¹⁵⁰ *Ivi*, p. 115.

adesso, sempre? Lo prometti? – Un nuovo scoppio di lagrime e singhiozzi fu la risposta, e Nando si gettò in ginocchio e proruppe: - Una grazia, generale, una grazia sola! Non ho più nessuno al mondo, non ho che la memoria dei miei genitori, morti troppo presto per me, per il mio affetto. Mi faccia tornare alle trincee! Voglio essere soldato per la mia Patria, per questa Madre grande, unica, con gli altri, alle trincee – (...) – Sei ancora troppo giovane, non posso! La legge non consente... - Avrò diciotto anni tra tre mesi, sarò volontario, per grazia vostra, generale – Caneva abbassò gli occhi, pensoso, mentre si attendeva in ansia la risposta; poi li levò in faccia a Nando e stringendolo al cuore e baciandolo in fronte: - Bravo figliuolo, va! – Il nostro esercito contava così un volontario di guerra in più, un soldato in più»¹⁵¹.

Nando era riuscito così a realizzare il proprio desiderio, quello di diventar soldato e di partecipare ufficialmente alla guerra, ma a quale prezzo? Che la guerra non fosse una festa, né quella sorta di gioco cavalleresco che tutta la cultura romantica ottocentesca aveva reso così idealizzato e celebrato presso la cultura popolare veniva reso da Fontanarosa con le efficaci descrizioni dei massacri sui campi di battaglia, delle torture efferate degli arabi e degli ottomani e delle altrettanto dure risposte italiane (sebbene giustificate come risposta alle offese), dei fetori degli ospedali da campo, tutte realtà che Nando conosceva giorno dopo giorno, seguendo le operazioni militari italiane. È interessante notare quanto attraverso la resa romanzata della guerra attraverso il personaggio di Nando in realtà Fontanarosa propose una descrizione degli eventi molto realistica. Fontanarosa allargava, impreziosiva di dettagli e rendeva con uno stile letterario più coinvolgente quanto i piccoli lettori potevano aver letto nelle cronache di Pedrazzi, Magni e Fortuzzi, giungendo ad una sorta di complementarità tra le due tipologie di testi. Certamente erano ben chiare quali fossero le gerarchie valoriali e culturali in campo, quanto l'Italia rappresentasse la civiltà ed il Bene e quanto invece gli arabi-ottomani venissero invariabilmente descritti come crudeli, barbari e selvaggi, testimoni del Male assoluto. Però questa narrazione dicotomica non nascondeva affatto la realtà cruda e difficile della guerra, dei morti, dei feriti, dei mutilati, dei prigionieri, delle torture e delle esecuzioni dei traditori e dei ribelli. Con un ragionamento più maturo della sua età, Nando donava ai giovani lettori del libro una descrizione franca di cosa fosse la guerra:

«Quanto pareva lontano nella memoria il giorno dell'arrivo! Non più le liete musiche militari, gli applausi della folla, il saluto commosso allo sfilare dei reggimenti di ardimentosi soldati, pieni ancora gli occhi della visione grandiosa della Madre Patria ben augurante. Non più fiori, sigarette, le palme pioventi dai balconi addobbati del tricolore e i canti di festa, non più l'augurio di vittoria e di pronto ritorno in patria. La vittoria era giunta a cospargere di alloro le fronti della prode gioventù accorsa alle trincee, ma con la vittoria alata era anche la morte, compagna indivisibile, e il suo soffio era corso su tanti volti di giovani, di adolescenti, dalla fisionomia quasi infantile, dal sorriso ancora ingenuo sulle labbra, che attendevano, nel freddo bacio della

¹⁵¹ *Ivi*, p. 119.

morte, il bacio caldo della mamma lontana e inconsapevole (...) Un largo stuolo di volontari sacrificati per la Patria si era allontanato dalle trincee e dormiva l'ultimo sonno, chi presso sotto l'improvvisato mucchio di sassi e palme, chi ripartito per l'Italia a bordo delle navi per una sepoltura in patria irrorata dalle lagrime dei familiari (...) Troppo sangue! La guerra doveva dare il suo naturale contributo: la strage»¹⁵²

Nelle parole del giovane Nando i piccoli lettori potevano così trovare una sorta di disillusione e disincanto. La guerra cessava di essere quell'evento mitico, festoso ed entusiasmante della propaganda nazionalistica per diventare una durissima prova di maturità e forza per il paese, foriera di dolore e lutti, da portare a termine per dovere di patria e riconoscenza nei confronti di coloro che erano caduti per la nazione. Questo cambio di prospettiva sulla guerra corrispondeva ad una maturazione del personaggio, che, come abbiamo visto, dimostrava il suo coraggio e il suo eroismo nell'affrontare giorno per giorno le sfide che la guerra proponeva, per senso del dovere e memoria nei confronti del padre morto con l'ultimo pensiero di aver perso il proprio figlio in battaglia. Questa era l'eroismo che ci si aspettava apprendessero i bambini e le bambine che leggevano i libri di Fontanarosa, il senso di responsabilità nei confronti dei propri cari e della propria nazione, senza quell'ottimismo superomistico dei personaggi alla Henty o degli eroi salgariani. Pur con un certo qual disincanto, Nando non cessava di compiere il proprio dovere di militare e nella battaglia vittoriosa di Ain Zara veniva gravemente ferito ad una gamba. Quasi in punto di morte per dissanguamento si era immaginato il volto sorridente del padre, ma era appena in tempo recuperato dai medici militari e spedito sulla nave ospedale *Menfi*, sotto l'egida della Croce Rossa, per poi fare ritorno in Italia per le cure necessarie, un «superstite che recava il dolore di una perdita irreparabile nell'inverno rigido, ma la gloria e la gioia di una primavera di bontà e di speranze»¹⁵³.

Certo la storia di Nando Manni non poteva finire così, con un finale un po' irrisolto e a guerra non ancora conclusa. Ed infatti all'inizio del secondo volume, invero di una qualità narrativa minore rispetto al primo, Fontanarosa presentava ai giovani lettori un Nando in palpitante e frenetica attesa di una pronta guarigione alla gamba per poter tornare a combattere in Libia. La nostalgia della battaglia, il desiderio di compiere il proprio dovere per la patria, la volontà di onorare la memoria del padre e di ritornare dai commilitoni era troppo forte per il giovane soldato, che dopo aver girato il mondo e vissuto già una dose considerevole di avventure e tragedia non poteva non considerare una prigionia il natio paesino abruzzese:

«Il brullo paesaggio invernale abruzzese, monotono, non era più sufficiente al piccolo volontario, quasi guarito dalle ferite riportate ad Ain Zara. Egli sentiva che nel silenzio generale e grave della campagna, in apparenza

¹⁵² *Ivi*, p.149-151.

¹⁵³ *Ivi*, p. 198.

inoperosa, qualche cosa mancava; e che oltre la montagna di neve, oltre i pianori che si stendevano fino alla Campania felice, oltre il mare esisteva una terra nuova per l'Italia presente, in cui si combatteva; e lo pungeva forte il desiderio di riassistere a quelle lotte, di riprendere parte a quei combattimenti, di rivivere le battaglie fumide, ardenti, piene di slanci e di sibili degli shrapnels e della fucileria interminabile, insistente, sotto la pioggia di fuoco e ferro, mentre i battaglioni si avanzavano di corsa all'attacco all'arma bianca o strisciavano prudenti, carponi, sulla sabbia molle, per evitare le millanta insidie del nemico ingeneroso (...) Il pensiero ricorreva al dibattito grandioso tra le due razze di costumi diverse e di religioni, tra la civiltà della Croce cozzante contro la molle barbarie della Mezzaluna, tra il Vangelo ed il Corano, tra l'occidente e l'oriente che poneva la propria indistruttibilità nella scimitarra, nel fatalismo cieco e nell'insidia»¹⁵⁴.

Le giornate scorrevano lente ed interminabili, e le periodiche visite delle figure più importanti del paese, dal medico socialista al notaio conservatore, dal prete indeciso al maresciallo imperialista, non facevano altro che aumentare la pena del giovane Nando, costretto a ricordarsi ogni volta di quella lontana discussione dal farmacista dove tutta questa storia aveva avuto inizio. Sennonché ad un certo punto Nando, impaziente di sapere ogni novità che provenisse dal fronte di guerra, era riuscito a farsi recapitare giornalmente dall'ufficio postale del paese i telegrammi e i dispacci dei suoi compagni d'arme in Libia, così il giovane era quotidianamente a conoscenza degli sviluppi bellici. La lettura dei bollettini e delle lettere degli amici, oltre a diventare un evento centrale nella vita del paesino abruzzese, si rivelava l'espedito letterario con cui Fontanarosa continuava a raccontare in forma romanzata gli sviluppi della missione coloniale in assenza del convalescente Nando, seguendo ogni battaglia come una cronaca partecipata con dialoghi, la caratterizzazione dei veri protagonisti militari al fronte ed il racconto degli episodi salienti e più avvincenti. Una volta guarito, Nando non aspettava un giorno di più e partiva subito dal paesino abruzzese per dirigersi a Roma, da dove sperava di poter tornare in Libia.

Il soggiorno romano del giovane soldato rendeva possibile per Fontanarosa rappresentare ai propri lettori per forma letteraria uno di quei momenti in cui nelle cronache del tempo il paese tutto sembrò veramente partecipare alla guerra, ovvero la dichiarazione di annessione della Tripolitania e della Cirenaica in Parlamento del 23 febbraio 1912, alla riapertura della Camera. In pagine dai toni deamicisiani, Fontanarosa raccontava di quanto quel giorno il sentimento nazionalpatriottico degli italiani si fosse concretizzato in una massa di persone ansiose di poter assistere al dibattito parlamentare. Ecco allora il dispiegamento di militari e carabinieri in gran uniforme, le carrozze dei nobili, dei deputati e dei ministri in difficoltà ad aprirsi un varco nella folla, le ali festanti di cittadini gioiosi, le bandiere e le finestre addobbate, la serie dei discorsi dei deputati e dei ministri fino

¹⁵⁴ Vincenzo Fontanarosa, *Da Ain Zara alla pace. Storia della conquista*, Torino, S.A.I.D., 1913, p. 3-5.

all'orazione finale di Giolitti. I piccoli lettori potevano gustarsi gli attimi di quella storica giornata attraverso il racconto di Nando, riuscito per i suoi servizi militari ad ottenere un ambito posto all'interno della Camera per seguire la seduta parlamentare. Tutto quell'entusiasmo, quel tripudio patriottico, quei sorrisi soddisfatti, quelle grida di *evviva, viva il Regio Esercito, viva la Regia Marina* non potevano che rinvigorire ed irrobustire la volontà di Nando di tornare a combattere in Libia e portare a termine la propria missione, il proprio dovere nei confronti della nazione, in un'ode d'amore per la guerra quasi di impronta futurista:

«Tornerò alla guerra! Non posso viverne lontano! Voglio rivedere le trincee, le ridotte, i blockhouses, gli accampamenti e le immense distese sabbiose del deserto e le oasi verdeggianti di palme, d'uliveti, e d'agrumi profumati. Voglio riudire la canzone di ferro delle artiglierie rombanti e seguire le nuvolette bianche che segnano il punto della caduta degli shrapnels e presentirne lo schianto indefinibile dello scoppio! Occorre che risenta il fragore delle fucilate, lo scalpito della cavalleria alla carica di uno scintillio di lance dalle banderuole azzurre e l'ebbrezza selvaggia dell'attacco alla baionetta – Poi un pensiero attraversò rovente il cervello ed egli si intenerì. Anche bisognava che rivedesse la nuda zolla, povera con la croce rozza di legno, che segnava il luogo d'eterno riposo di suo padre, nel candido cimitero di Tripoli; bisognava che un qualche fiore ornasse quella fossa solitaria e delle lagrime l'irrorassero»¹⁵⁵.

Nando tornava così in Libia e, come nel precedente libro, la sua partecipazione alle manovre militari italiane permettevano a Fontanarosa di raccontare il decorso del conflitto, che ormai procedeva per tappe vittoriose per gli italiani e con gli avversari libici e ottomani sempre più in difficoltà contro la superiorità del regio esercito in termini numerici e qualitativi. Questa forma romanzata di una cronaca di guerra esaltava la progressiva conquista italiana delle due province, ma allo stesso tempo non ne nascondeva le difficoltà, i pericoli e i momenti difficili. La guerra veniva privata della sua immagine eroica e letteraria in cui i buoni e i giusti avrebbero sicuramente prevalso, con un lieto fine forse rassicurante ma scontato. Essa perdeva il suo carattere astratto, non se ne nascondevano le miserie e le sofferenze, non si celavano i massacri né la violenza, ed era forse quasi consequenziale che per questa scelta narrativa alla fine della storia Nando trovasse la morte. In un assalto nell'oasi di Zanzur, a guerra quasi conclusa, accerchiato dai nemici arrembanti e impegnato nella difesa dei propri compagni d'arme, il giovane Nando veniva fatalmente colpito da una fucilata nemica. Fontanarosa descriveva gli ultimi istanti di vita del soldato abruzzese con una grande forza visiva, raccontando il progressivo dissolversi della realtà circostante prima del momento finale. Era raro che in questi libri per bambini, che pure avevano fatto delle rappresentazioni della *bella morte* e dimostrazioni di coraggio e di eroismo portato sino all'estremo uno dei loro punti di forza, il momento

¹⁵⁵ *Ivi*, p. 84.

della morte di un soldato e in questo caso del personaggio venisse delineata con tale precisione e realismo, ma anche in quell'atto finale Nando mostrava il suo senso d'altruismo e di attaccamento all'ideale patriottico:

«Qualche cosa gli era battuto sul labbro e sui denti certamente... qualche cosa di duro, che intanto gli offuscava gli occhi e gli impediva di guardare intorno. Sentì che qualcuno gli stringeva il braccio: era il compagno che moriva? Erano i sopravvenuti che desideravano notizie da lui? E che cosa poteva dire? Che cosa gli era permesso di dire se quella cosa dura pareva gli avesse suggellata la bocca? (...) Ecco: doveva essere la vittoria, la bella vittoria! Tutte le truppe sfilavano innanzi alla palma, alla cui ombra il piccolo volontario giaceva, preso, attanagliato dal sonno di morte. Sfilavano i fucilieri, le artiglierie pesanti, gli alpini, gli ascari, i bersaglieri piumati, la bandiera salva... tutti i soldati d'Italia stanchi, feriti, oppressi dallo spettacolo di sangue, ma lieti di aver offerto la vita in olocausto per una bella idea di civiltà. Il piccolo abruzzese dormiva: le labbra suggellate dal proiettile arabo, gli occhi vitrei, ma la visione della grandezza imperitura della Patria doveva continuare in lui e fuori di lui»¹⁵⁶.

La guerra di Libia aveva fornito agli autori un'occasione straordinaria per scrivere opere di evasione e avventura a tema africano per il loro legame con la contemporaneità. L'interesse di questi scrittori, anche per avere un maggior successo e facilità di ingresso nel mercato delle letture parascolastiche, era però che queste storie continuassero a mantenere come propria base un insegnamento morale e valoriale. L'impegno di uomini comuni come Pinocchietto o il bersagliere di Calvetti, come la morte di Nando o del tenente Mari, mostravano ai piccoli lettori esempi di impegno civile, coraggio e sentimento patriottico ben superiori a quelli che avrebbero potuto fornire gli eroi invincibili dei romanzi alla Henty proprio per il valore testimoniale del loro sacrificio, delle lezioni letterarie che avrebbero dovuto lasciare un segno nella formazione morale e civica delle giovani generazioni. Questi furono sicuramente i libri maggiormente apprezzati dalla classe magistrali e dalle stesse case editrici, perché rientravano pienamente nella più grande cornice della formazione nazionalpatriottica delle giovani generazioni, con tutto il corredo retorico della gloria nazionale, del sacrificio e dell'eroismo patriottico, dell'impegno e della coscienza dei propri doveri nei confronti della comunità italiana.

Al fianco però di Pinocchietto e di Carlo Fenili, delle cronache e di Nando, delle lettere dei soldati e dei martiri d'Africa non mancò infine una vena parodistica e comica nel raccontare la guerra di Libia, anche se i due libri di cui andremo a parlare saranno entrambi editi nel 1914, un fattore che può suggerire due ipotesi. La prima è che questa pubblicazione a tempo debito dalla spedizione coloniale fosse dovuta soltanto al caso e alla ispirazione degli autori che in anni successivi avevano

¹⁵⁶ *Ivi*, p.219-221.

deciso di riferirsi ad un fatto ormai storico e conosciuto dai bambini per farne una storia divertente. Oppure, ed è l'ipotesi forse più suggestiva e probabile, è che questo lasso di tempo tra la fine del conflitto e l'uscita in libreria dei due libri fosse ritenuta necessaria e dovuta dagli scrittori per considerare possibile raccontare gli eventi di quella guerra con tono scanzonato e leggero, una volta conclusasi e consegnata agli archivi la retorica dell'eroismo, della prova di maturità per il paese, del sacrificio patriottico e della missione civilizzatrice che aveva occupato le discussioni e le letture dell'opinione pubblica italiana tra 1911 e 1912. Insomma, era stata quella un'attesa utile per non sembrare sconvenienti e inopportuni nel riferirsi col sorriso e la parodia a un evento centrale nella costruzione del sentimento nazionalpatriottico dei giovani italiani, con tutto ciò che a esso era collegato, dalla commemorazione dei caduti alla gloria nazionale. Del resto, non era una novità nella letteratura per bambini che il contesto africano venisse affrontato con leggerezza e divertimento, e basti qui pensare al *Pinocchio in Affrica* di Cherubini che abbiamo analizzato all'inizio di questa sezione, però con una grande differenza. Se infatti i racconti per l'infanzia che interpretarono in chiave parodistica l'Africa di inizio Novecento avevano un chiaro retroterra anticolonialista, non tanto per una predisposizione favorevole e benevola nei confronti delle popolazioni africane (anzi, tutt'altro) quanto per il desiderio che l'Italia appena uscita disastrosamente da Adua non si buttasse di nuovo in un'impresa coloniale, i due libri che andremo a trattare nelle prossime pagine seppero unire nei toni del comico e della risata tutti i temi della propaganda favorevole alla guerra di Libia, dalla gloria del passato alla missione civilizzatrice, dallo scontro tra Cristianesimo e Islam alla necessità di trovare nuove terre per gli emigranti. In poche parole, a dispetto dei loro predecessori, benché non ci fossero tanti anni nel mezzo a distanziarli, si rivelarono dei veri e propri manifesti di imperialismo.

Il libro che con maggior qualità narrativa rappresentò i fatti della guerra di Libia con toni comici e parodistici fu senz'altro quello scritto da Ildebrando Bencivenni nel 1914, *Le strepitose avventure di Pistacchio alla guerra di Libia*, edito dalla casa editrice fiorentina Salani¹⁵⁷. Fu scritto in un italiano che rimandava al dialetto toscano, una scelta stilistica che lo avvicinava a due testi per l'infanzia allora già centrali quali il *Pinocchio* di Collodi e il più recente *Giornalino di Gian Burrasca* di Bertelli, quasi che il fiorentino fosse per eccellenza la lingua delle letture di formazione destinate ai più piccoli. Lo stesso protagonista, Pistacchio, era un chiaro richiamo al Pinocchio di Collodi, ma non solo, per lo spirito ironico e farsesco della storia era evidente il collegamento anche col Pinocchio

¹⁵⁷ Ildebrando Bencivenni (1852-1923) fu maestro elementare a Firenze e per lungo tempo direttore di scuole normali a Urbino, Pisa, Bologna e Palermo. Giornalista e redattore di fogli magistrali, alla carriera scolastica Bencivenni affiancò quella di autore per libri e novelle dedicate all'infanzia, per lo più pubblicate dalla casa editrice Salani e dal quotidiano *La Nazione*. Per una breve biografia, rimando alla voce curata da Luisa Lombardi in Giorgio Chiosso, Roberto Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, vol.1, 2014.

di Cherubini. Bencivenni affidava quindi il proprio racconto a un personaggio che dall'originale ai suoi tanti adattamenti era pienamente entrato nella cultura popolare e soprattutto nell'immaginario dei bambini e delle bambine di tutta Italia. Benché lo stesso protagonista all'inizio del racconto invitasse i lettori a diffidare delle evidenti somiglianze con l'originale collodiano («Non ti curare de' nasi lunghi. Ormai son doventati troppo comuni, e se ne trova dappertutto»¹⁵⁸), Pistacchio era un burattino di legno di pistacchio intagliato dallo squattrinato burattinaio Sansone Barbadicapra. Trovato il ciocco in un pozzo e "portato alla vita", Sansone portava a casa la sua nuova creatura per affidarlo alle cure della moglie Apollonia, in modo tale da farle cucire un costume su misura e aggiungerlo al suo teatrino delle maschere ambulante. Al momento della creazione del vestito, lo stesso Pistacchio, dal naturale colore verde, si pronunciava per una scelta dei toni che rimandassero alla bandiera italiana, in un evidente sfoggio di nazionalismo che doveva far subito capire ai bambini le qualità patriottiche del personaggio:

«Il burattino scosse la testa quadra, e protestò: - Un vestito giallo e nero non lo voglio. Son coloracci che fan male alla vista [i colori giallo e nero costituivano infatti i classici colori legati agli Asburgo, nonché scelti per la bandiera dell'Impero austro-ungarico]. - O come t'ho da vestire, secondo te? - Vestimi di bianco, e mettimi una guarnizione rossa fiammante. - Gli ha gusto il mariolo! - approvò Sansone Barbadicapra. - Lui gli è verde, e col verde il rosso e il bianco ci dicono. - Sentenziò Pistacchio: - Sono i colori di casa nostra. E mi pare inutile cercarne degli altri. Colori belli, colori allegri, che t'aprono il cuore»¹⁵⁹.

Pistacchio veniva subito posto da Sansone nel suo teatrino ambulante, insieme a tutte le altre maschere regionali e cittadine che volevano rappresentare certamente i tipi della Commedia dell'Arte, ma pure una sorta di un fantastico ritratto italiano burattinesco che doveva attirare le simpatie dei bambini, certamente già conoscitori di questi personaggi fantasiosi entrati nella cultura popolare. Con il nuovo venuto facevano subito conoscenza il veneto-bergamasco Arlecchino, il napoletano Pulcinella, il torinese Gianduia, il fiorentino Stenterello, il bolognese Balanzone, il veneziano Pantalone, il romano Rugantino, ma Pistacchio si poneva subito come la loro guida politica e ideologica. Portati in riva al mare, l'effervescente burattino raccontava ai nuovi compagni e agli increduli giostrai Sansone e Apollonia la storia del secolare scontro tra civiltà e barbarie, ovvero della rivalità tra Europa ed Impero ottomano. Pistacchio rievocava così il mitizzato passato di Roma, del *Mare nostrum* e delle repubbliche marinare, delle Crociate e di Lepanto, tracciando quella continuità nella storia che, come abbiamo visto nelle riviste magistrali e nelle altre letture, univa il passato al presente della missione coloniale e ne legittimava l'importanza e la inevitabile necessità:

¹⁵⁸ Ildebrando Bencivenni, *Le strepitose avventure di Pistacchio alla guerra di Libia*, Firenze, Salani, 1914, p.17.

¹⁵⁹ *Ivi*, p.20.

«Che ti sgomenti del mare? – gridò Pistacchio che era sempre fresco e arzillo come se fin lì fosse stato a sedere nell’ombra – Per tu’regola, quest’acqua la si conosce. Noi l’abbiam solcata in lungo e in largo nei tempi che non c’erano ancor le navi con le corazze d’acciaio. Allora s’avevan di legno, e bisognava spingerle coi remi, a furia di braccia; ma eran d’acciaio le braccia e i petti di bronzo. E che sproni, e che rostri, per sbuzzar le navi dei nemici! Le triremi fecero nostro tutto il mare, da una riva all’altra, e nessuno si sarebbe arrischiato a scenderci, neppure a prendere un bagno (...) Dopo le si chiamarono galee, e le portarono in ogni parte del mondo la gloria delle nostre grandi città, in Oriente e in Occidente, per tornare cariche di tesori e trofei. Peccato che le signore del mare combattessero troppo tra di loro, gelose un dell’altra, ma quando rivolsero contro il nemico la loro potenza, la fecero sentir bene, e non c’è chi non n’abbia memoria. Io non so se i turchi gli abbian la bona abitudine di registrare le batoste, ma di qualcuna se ne dovrebbero pur ricordare. Il 7 dicembre 1576, un certo Marcantonio Colonna, che tornava in Roma da una gloriosa battaglia combattuta sul mare, davanti a Lepanto, si trascinava dietro dugento turchi come salami, una bella retata!»¹⁶⁰.

Pistacchio poneva poi l’attenzione degli altri burattini e dei giovani lettori sulla storia degli ottomani. Nel ripercorrerne la storia, il burattino metteva in luce il carattere predatorio delle loro conquiste, la violenta brutalità dei loro modi e costumi, l’oppressione del loro dominio. Il burattino completava così una chiara brutalizzazione del nemico ottomano, tale da creare una netta divisione tra Bene e Male, Civiltà e Barbarie. Agli occhi dei bambini queste storie, queste brevi lezioni di storia dovevano bastare per legittimare la guerra di Libia, offrendo delle solide basi ideologiche al discorso bellico:

«Gelosi, duri, sospettosi, calcolatori, crudeli, si servirono dell’islamismo come strumento di potenza e rinfocolarono sempre più gli arabi per ottener l’intento di conquistare tutto il mondo. Gli arabi combattevano, si facevano ammazzare, infiammati dal fanatismo, sicurissimi di guadagnare il paradiso promesso dal profeta, dove avrebber dolci riposi, acqua pura e fresca, frutti deliziosi e belle donne: loro venivan formando un dominio smisurato, nel quale erano despoti e stranieri al medesimo tempo. Si spinsero fino a Vienna, ma ne toccarono, e tornarono indietro (...) Del resto, la guerra per i Turchi fu sempre un’arte di insidia e di agguati. Son feroci, non valorosi, perché il valore e la crudeltà non fan razza insieme (...) Ci sarà la guerra contro quella gente. Noi gli si dirà: *Posate l’osso, o guai!* L’osso è il paese di Tripoli, che la Turchia s’è preso, e non vuole che noi ci si vada...»¹⁶¹.

Pistacchio e gli altri burattini decidevano quindi di partire per Istanbul e così dichiarare guerra al Gran Sultano in persona, Mehmet V. Giunti nella capitale dell’Impero ottomano cavalcando dei grandi gabbiani, Pistacchio ed i suoi degni comparì, gonfi di orgoglio patriottico e velleità guerresche, riuscivano a eludere le difese delle guardie imperiali ed entravano nelle stanze private del Gran

¹⁶⁰ *Ivi*, p.26.

¹⁶¹ *Ivi*, p.27-36.

Sultano, un «omiciattolo tutto abbottonato nel suo soprabito, col fez che gli posava pari pari sul capo grasso, bacato, panciuto (...) una gran pappagorgia e certi borsoni sotto gli occhi da parere vesciche gonfie», non certo l'immagine quell'immagine di potenza «dalla faccia terribile, che portasse in capo il turbante sormontato da una mezzaluna d'oro tempestata da pietre preziose, e il manto trapunto di stelle»¹⁶² che tutti si sarebbero aspettati dalla guida politica e religiosa degli ottomani, per lungo tempo i nemici acerrimi dell'Europa cristiana. Con una ridicolizzazione dei toni che voleva avere intenti comici ma pure di disprezzo nei confronti dell'avversario, il colloquio tra Pistacchio e il sultano assumeva subito toni di sfida, in una sorta di una preannunciata resa dei conti tra l'Italia, paladina della civiltà, e la barbara decadenza degli ottomani che metteva subito sul tavolo il motivo del contendere:

«Io vengo dall'Italia. – Italia? – ripeté il Padiscià, aggrottando le sopracciglia come per raccogliere le idee. – Ah... sì, ricordo l'Italia, piccolo paese, molto povero, che contare niente, senza importanza... conosco, conosco. – Vedo – soggiunse Pistacchio – che l'è male informata, e son qui appunto per avvertirla che se si continua di questo passo la faccenda la si mette male... - Ohooo! – Ah! Noi ci si aveva una volta in Africa una terra, davanti al mare nostro. In quella terra, l'ha da sapere (appunto perché credo che non la sappia, glielo dico io) basta grattar la sabbia, perché vengano fuori i ricordi della nostra gloria. Insomma, la ragioni come la vole, quella l'è roba nostra. O ce la dà con le bone, o la si piglia con le cattive (...)»¹⁶³.

Il burattino esponeva poi le volontà degli italiani di ritornare in quelle terre per portare avanti una missione civilizzatrice, denunciando gli ostacoli posti all'espansionismo italiano da parte dei britannici e dei francesi nel Mediterraneo. Pur non rievocando mai il fallimento delle spedizioni crispine di fine Ottocento, Pistacchio ripercorreva con amarezza i sogni mai sbocciati dell'imperialismo italiano, pronti però in quel momento a diventare realtà. E in un confronto tra il passato imperiale romano e la mestizia del presente dominio ottomano, Bencivenni tracciava i sentieri della futura dominazione italiana, presentata come un'ancora di salvezza per quelle terre e quelle popolazioni:

«Lor signori, que'poveri paesi, in Tripolitania e in Cirenaica, già rovinati dagli arabi, gli han mandati addirittura a precipizio... Sfruttarli, succhiare il sangue delle popolazioni, e basta. Le terre, una volta fertili, sono diventate deserti squallidi e desolati, le città brulicano di sudiciume e miseria. Mancano le strade, mancano i porti, manca la civiltà. E noi s'avrebbe a soffrir dell'altro uno spettacolo simile? Siamo o non siamo? La crede, forse, che ci siamo per niente? (...) Facciamola finita. O ci date Tripoli, o la si va a prendere! – Mezzaluna non avere paura»¹⁶⁴.

¹⁶² *Ivi*, p.47.

¹⁶³ *Ivi*, p.48-52.

¹⁶⁴ *Ibidem*.

Le ragioni del conflitto venivano esposte da Pistacchio pure al Gran Visir, significativamente denominato *Kakka Pascià* ed anche in questo caso descritto nei toni che richiamavano in contemporanea le idee orientaliste del popolo ottomano decadente e sonnacchioso, da gran malato d'Europa, e lo scherno tipico della farsa. «Piccolo, ventruto», impegnato a «fare il chilo sul divano, fumando il suo narghilè, con gli occhi semichiusi e la fantasia piena di sogni»¹⁶⁵, anche il Gran Visir doveva scontrarsi con le richieste del burattino verde, sempre tra l'ironico e il provocatorio:

«La Turchia l'ha in Africa due province, in uno stato di disordine e d'abbandono da far pietà: la Tripolitania e la Cirenaica. – Kakka Pascià diede un'altra succhiatina al suo narghilè, e domandò: - Che ve ne importa a voi? – Che ce n'importa? Avete a sapere che in antico quelle terre eran nostre... (...) La Tripolitania e la Cirenaica si trovan troppo vicine alle coste d'Italia, e però ci preme di vederle floride e prosperose. La gente del nostro paese la ci va a lavorare, e voialtri turcacci le maltrattate, e gliene fate di ogni colore, per allontanarla. Della pazienza se n'è avuta assai, e ora basta (...) Vi si era avvertito di non mandar più armati a Tripoli, e invece son arrivati proprio ora laggiù dei trasporti militari. I vostri ufficiali, i vostri funzionari soffian sul fuoco per indurre gli arabi a scagliarsi contro di noi. Tutti son minacciati, anche i sudditi delle altre nazioni; la pentola bolle... e se non si leva il coperchio, salta in aria. – Il governo ottomano esaminerà la questione con spirito amichevole... - Ma che spirito amichevole d'Egitto! Noi s'ha pronto l'esercito, pronta l'armata, e s'è deciso di andare a Tripoli. Ci volete lasciar entrare con le bone, e magari accompagnarci? Questo gli è il nostro ultimatum. Sì o no? – Gli occhi di Kakka Pascià, a questo punto, sfolgorarono per l'ira a lungo contenuta. Buttò via la cannuccia del narghilè e si drizzò terribile, gridando: - Levati di qui, o ti piglio a calci nel sedere, burattino che non sei altro! – Pistacchio diede in uno scroscio di risa, e con tre capriole sbalzò a sedere sopra la mezzaluna che sormontava la spalliera di un seggiolone di velluto, collocato sopra il balcone. – Va bene, vol dire che parlerà il cannone. V'assicuro che non ci avrete gusto, da questo momento incomincia la guerra»¹⁶⁶.

Compiuta questa singolare missione diplomatica, Pistacchio e gli altri burattini salivano di nuovo sui grandi gabbiani e si dirigevano verso la Libia. Il viaggio sopra il Mediterraneo rimandava al magico tappeto volante delle fiabe orientali, ma pure a una chiara metafora di potere nei confronti degli ottomani. I gabbiani infatti erano una metafora animale attraverso la quale Bencivenni si riferiva alla giovane aviazione italiana, e l'allusione agli stessi areoplani che proprio in Libia avrebbero trovato il loro primo vero utilizzo militare univa all'interesse per la novità, che in quegli anni creò una febbre romantica per il volo, un brivido quasi futurista della superiorità tecnologica, in un'ebbrezza di onnipotenza che poteva far pensare ai bambini di avere tutto sotto controllo e in loro potere, come nei giochi di guerra a cui erano avvezzi. Sorvolando il Mar Mediterraneo, Pistacchio e i suoi compagni del teatro dei burattini potevano così gettare uno sguardo da posizione dominante sui

¹⁶⁵ *Ivi*, p. 59.

¹⁶⁶ *Ivi*, p. 59-63.

Balcani, «un braciere coperto di cenere»¹⁶⁷ pronto ad esplodere (come poi era effettivamente successo tra il 1912 e il 1913, un altro chiaro riferimento all'attualità per i bambini del tempo), e sui movimenti delle forze italiane prima di giungere a Tripoli, dove Pistacchio e i suoi amici intercettavano l'arrivo delle prime navi della regia marina.

Giunti in Libia, tra i burattini si accendeva una gustosa disputa tra quelli più bellicosi e imperialisti come Pistacchio e Pulcinella e quelli più moderati o addirittura neutralisti come Brighella, che nei vivaci dialoghi doveva riportare alla mente dei più piccoli le divisioni interne all'opinione pubblica italiana di fronte all'annuncio della guerra¹⁶⁸, ma dopo la lite i burattini decidevano di partecipare attivamente alla guerra coloniale e si sparpagliavano per tutta la Libia, a Tripoli, a Bengasi, a Homs, a Henni, a Zanzur, dove avrebbero agito da sentinelle e da avanguardie per informare i soldati italiani sulle mosse del nemico. Pistacchio e i suoi amici, al nascosto delle palme, nelle fosse delle trincee, da infiltrati nel campo ottomano o dall'alto sulle ali dei grandi gabbiani partecipavano così a tutte le manovre belliche, dallo sbarco italiano a Tripoli al massacro di Sciara Sciat, vero tornante della guerra anche dal punto di vista simbolico e letterario. A bordo del suo grande gabbiano Pistacchio, che pure aveva avvertito i generali italiani delle strane manovre degli avversari a cui aveva assistito nei suoi voli spionistici, osservava impotente la scena. Nel raccontare gli eventi di quella battaglia, così come aveva già fatto per le precedenti manovre militari, il racconto della guerra attraverso le parole di Pistacchio voleva mettere in luce le qualità morali e valoriali dei soldati italiani, ritratti come dei martiri pronti a sacrificarsi per la nazione e per i propri compagni. All'opposto di questo elogio dell'eroismo disinteressato, il nemico veniva rappresentato da Bencivenni con parole sprezzanti e brutalizzanti, nel tentativo di suscitare il disgusto per quella

¹⁶⁷ *Ivi*, p.76. Così si rivolgeva Pistacchio ai suoi compagni di viaggio: «Osservate là. Brucia roba in Macedonia, in Epiro si scorgono dei guizzi che non dicono niente di buono; l'Albania pare un braciere coperto di cenere, ma la cenere s'apre qua e là, e dalle screpolature lascia vedere la brace ardente. – Anche laggiù, lontano, il cielo gli è tutto infiammato d'ogni palte! – esclamò Succianespolo [una maschera del teatro di Goldoni] – Son le fucine della Serbia e della Bulgaria, che preparano fucili e cannoni. – E là? – domandò Meneghino, accennando verso occidente davanti a loro. – È il Montenegro. Fuma tutto. È un vulcano che da un momento all'altro vomiterà fumo e fiamme. Qualche scintilla già si vede. – Tutto brucia! – ripeté il Dottore. – Dove ci son turchi, brucia. Non basterà l'acqua del Danubio, e quella che vi portano tutti i fiumi, a spegnere l'incendio. Vedrete».

¹⁶⁸ Ma anche le posizioni "neutraliste" di Brighella si rivelavano in realtà una ironica presa in giro, perché le motivazioni addotte dal burattino per non intervenire in guerra erano in realtà un'ulteriore trovata letteraria per canzonare e rendere ridicoli gli avversari ottomani e arabi, come era successo col Sultano, e la contrarietà dei socialisti italiani: «O quei poveri arabi? – s'affannava a vociare come un disperato, passando poi subito dal tono veemente al tono sentimentale – Sissignori, voglion portar loro la civiltà! O se non la desiderano questa signora? Se non sanno che farsene? Ma siamo giusti! Uno non dev'essere padrone di vivere nella sudiceria di faticare come una bestia, d'aver sempre fame, di vivere nell'ignoranza e nella bestialità, di non lavarsi mai vita natural durante (...) Lo sapere il proverbio? A ogni uccello, suo nido è bello (...) Siete soltanto voi altri l'Italia? L'Italia siamo anche noi, e si fa del nostro meglio per sciupare quel che i nostri babbi e i nostri nonni ci diedero a prezzo di sangue, di vite, di martiri, di esili, di patimenti. Sicuro, siamo anche noi l'Italia che non ci importa affatto della gloria antica, e della grandezza presente e futura! Siamo anche noi l'Italia e codesta guerra non la vogliamo. Già sciopero generale in segno di protesta, e si ostinano, quando vorranno far partire i soldati, sapete quel che succederà? Ci stenderemo, noi, le nostre donne, Colombina (...) sui binari della ferrovia e grideremo: *Non si passa! Schiacciateci se ne avete il coraggio*». *Ivi*, p. 108-109.

barbara crudeltà e la rabbia, la voglia di rivalsa dei piccoli lettori, quella stessa feroce ira che nel racconto di *Sciara Sciat* pervadeva Pistacchio:

«Turchi e arabi, durante la battaglia di quel giorno, aveva sfogata la più inaudita ferocia contro gli italiani caduti nelle loro mani. Molti erano stati mutilati orrendamente; altri uccisi e crocifissi sul suolo, con una canna conficcata nel collo, per sorreggere le braccia. A parecchi avevano strappato gli occhi, inchiodandoli vicino ai cadaveri, sulle pareti o sulle porte del luogo dove erano stati uccisi. A qualcuno gli avevano cuciti con spago da sacco (...) Il dolore, lo sdegno, la pietà sconvolgevano l'animo di Pistacchio, al punto che dai suoi occhi, dalla sua bocca, dalla punta del suo cupolino uscirono scintille su scintille, una tempesta di fuoco: - (...) Bisogna che subito questi martiri, questi eroi, siano vendicati! La terra bagnata del loro sangue è sacra. Chi ha schiaffeggiato così la civiltà è indegno della guerra leale, e ha da tornare fra i selvaggi (...) Gran brutta cosa la guerra! Bisogna proprio essere presi per la gola, come nel caso nostro, per andare incontro a tali errori: agguati, tradimenti, stragi, saccheggi. Codeste carogne di turchi l'han voluta loro»¹⁶⁹.

Pistacchio e gli altri burattini partecipavano allora con ancor più grande impegno alle manovre italiane, fino a quando per il burattino verde non arrivava il momento di salire di nuovo sul grande gabbiano e dirigersi per un'ultima volta a Istanbul per trattare con il Sultano la fine del conflitto e con essa la cessione delle due province africane all'Italia. Come nel caso dello scambio di battute iniziali che avevano portato alla dichiarazione di guerra, i momenti finali del conflitto venivano resi con toni tra l'ironico e il farsesco e con il nuovo ingresso in scena del Sultano, dipinto come un personaggio malinconico, assonnato e assorto nei propri pensieri, Bencivenni offriva ai piccoli lettori una raffigurazione comica dell'Impero ottomano come gran malato d'Europa, una potenza decadente ormai giunta alla fine della sua storia di dominio. Pistacchio portava così a termine un'ultima derisione del nemico ottomano, una forma meno brutale e concreta di banalizzazione del nemico, ma forse più sottilmente crudele e degradante:

«Il gabbiano spiccò il volo, e lo trasportò sulla balaustrata del balcone di Sua Maestà il Gran Turco. Lì il burattino discese e senza domandare il permesso entrò. Sul pavimento vi erano de'tappeti così alti e così morbidi che gli parve quasi d'affondarvi, e però i suoi passi il Gran Turco non gli udì. Non gli udì tanto più perché s'era addormentato con la cannuccia del narghilè in bocca, mentre l'andava succhiando, e russava come un contrabbasso. Pistacchio gli si avvicinò, lo prese per un bottone, e incominciò a tirare prima adagio, poi un poco più forte, e finalmente con tale energia che glielo staccò. Glielo staccò, ma il Gran Turco non si destò, perché aveva il sonno molto duro. Allora, siccome necessità non ha legge, mise da parte i riguardi, gli afferrò il naso e incominciò a scoterlo. Maometto V spalancò i lanteroni, si drizzò un poco, e fece: - O tu chi sei? Questa mi pare una bella insolenza, io ti farò impalare. – Adagio col palo, caro Gran Turco. Lei la mi guardi bene, e mi riconoscerà, se non altro al vestito... - Già, tu non mi pari una faccia nuova. – Tutt'altro, e anche il

¹⁶⁹ *Ivi*, p.212-215.

vestito gli è sempre il medesimo, del colore della bandiera che adesso sventola in Libia (...) Sì – gridò Maometto V – ma la Libia è perduta, e nessuno m’ha detto niente. Come han fatto a perderla, dopo tante vittorie? – Pistacchio si affrettò a confortarlo: - Abbia pazienza: la non è perduta. La s’è presa noi. Creda, si starà meglio in tre: la Libia che avrà un po’ di pace, noi che si riprende la terra nostra, lei che rimane con meno grattacapi, se non se ne procura altri (...) Sua Maestà il Sultano stette un poco sopra pensiero, poi replicò: - Ebbene, si vede che era la volontà di Allah. Fammi il piacere, vai dal tuo Re, che è tanto mio buon amico, salutalo per me e digli che si tenga pure la Libia... A proposito, per semplice curiosità, dove si trova codesto paese? Del resto, non preme. I tuoi lo san di certo perché ci son andati. Insomma, io gliela regalo, e voglio che si torni amici. Se desidera qualcos’altro, me lo faccia sapere. – La non dubiti! – rispose Pistacchio, portandosi una mano sul petto di legno, dalla parte del cuore. – Peccato che non ci abbia pensato prima...»¹⁷⁰.

Il registro ironico e comico, tale da far leggere e pensare ai fatti della guerra di Libia con la leggerezza e il sorriso delle avventure a lieto fine, fu quello scelto anche da Leopoldo Barboni per il suo «*Patria*» in *Libia*, pubblicato come *Pistacchio* nel 1914 dalla casa editrice fiorentina Bemporad, una delle più attive e interessate ai libri per l’infanzia dedicati alla guerra di Libia. Arrivato in libreria quando ormai la Prima Guerra Mondiale era deflagrata in tutta Europa, questo libro assumeva in sé i tratti di un nazionalismo e un imperialismo ormai affermati e consolidati nell’opinione pubblica italiana, per di più nei mesi in cui il movimento nazionalista contribuiva in larga misura a diffondere le tesi dell’intervento italiano nel grande conflitto che avrebbe posto fine alla Belle Époque europea. «*Patria*» era un’automobile già protagonista di altre avventure itineranti firmate dallo stesso Barboni, una fortunata saga dal sapore collodiano e dal piglio umoristico che univa al fiero patriottismo (nei precedenti volumi *Patria* aveva compiuto giri in lungo e in largo per l’Italia, un’occasione per far conoscere con allegria ai più piccoli la storia e la geografia del proprio paese) la meraviglia per l’ultimo trovato della modernità, l’automobile, che insieme all’aeroplano avevano acceso un’eccitazione febbrile e romantica nella società italiana¹⁷¹.

Patria era quindi il soprannome dell’automobile del colonnello Epaminonda, un benestante ufficiale in pensione proprietario di una villa sui colli fiorentini, la guida morale, politica e culturale dei suoi nipoti e dell’autista Mucillagine, un po’tonto ma fieramente e ostinatamente nazionalista, forse anche più del proprio datore di lavoro. La storia di questo libro iniziava nella primavera del 1912, quando al fido Mucillagine veniva voglia a fine giornata lavorativa di scendere a Firenze per andare ad ascoltare e protestare contro le «buscherate» e «i ragli dei somari» dei socialisti che avevano

¹⁷⁰ *Ivi*, p. 248-252.

¹⁷¹ Leopoldo Barboni (1848-1921), docente di materie letterarie e preside nei licei della Toscana e della Sicilia, aveva affiancato alla carriera scolastica una vivace produzione di libri per l’infanzia, ma i suoi libri più apprezzati furono quelli della saga di *Patria*: «*Patria*»: *viaggio in automobile traverso l’Italia* (1906), *Mucillagine in Sicilia* (1908), *A frullo per l’Alta Italia* (1909) e «*Patria*» in *Libia* (1914).

approfittato del primo maggio, «l'ormai consueta festa delle passeggiate igienico-democratiche, dei discorsi mangia-cristiani, delle sassaiuole, dei gozzoni e dei sergozzoni alle guardie di sicurezza, dei banchetti fraterni fraternissimi e delle sbornie»¹⁷², per manifestare contro la guerra in corso in Libia. Rientrato a casa dopo una rissa con i socialisti, il ritorno a casa di un Mucillagine arrabbiato e pronto a combattere coi pacifisti induceva il colonnello Epaminonda a raccontare a cena i motivi e le cause della guerra, soffermandosi in particolar modo sulla storia degli ottomani. Barboni in queste pagine univa quindi a dichiarati sentimenti antisocialisti, con i socialisti considerati dei traditori della patria per la loro contrarietà al conflitto («Birbanti! Rinnegati! Pagliacci! Venduti all'oro turco! Ubriachi! Fango umano! Ottusi! Assassini della Patria!»¹⁷³), delle ferme convinzioni nazionaliste che causavano un ritratto feroce e sprezzante dei turchi e degli arabi. Nel raccontarne l'espansione tra Cinque e Seicento, Epaminonda poneva l'accento sulla conquista di Costantinopoli e la fine della civiltà bizantina, sulla brutalità delle pratiche belliche turche e delle corse barbaresche da loro sostenute, infine sul celebre episodio della presa di Otranto e della strage dei suoi cittadini dopo torture, stupri, decapitazioni e la profanazione delle chiese. Con un gusto dell'orrido e dell'orrore nel raccontare queste pagine di storia che doveva creare rabbia e morbosità nei piccoli lettori, nei discorsi di Epaminonda il fascino dell'esotico e dell'avventura per l'Africa e il misterioso Oriente aveva ormai lasciato definitivamente il passo ad una postura imperialista che gerarchizzava popoli e culture attraverso una griglia interpretativa chiaramente razzista, e questo si confaceva appieno ad un libro che usciva in un'Italia nel pieno del vorticoso scontro tra interventisti e neutralisti. Zio Epaminonda narrava così ai suoi nipoti sempre più frementi le cause del conflitto, in un continuo gridare da parte loro *Viva Tripoli, Viva l'esercito, Viva l'Italia*, e nel presentarne le origini della missione coloniale il vecchio ufficiale non si risparmiava di criticare anche il governo italiano, considerato molle e succube delle grandi potenze, incapace di reagire alle offese:

«Già, zimbelli del mondo! L'odiata Austria, l'amorosa latina Francia, l'italofila Inghilterra, la tronfia Germania e perfino l'arrotina orologiaia albergatrice Svizzera, ogni nazione insomma, padrone padronissime di darci scapaccioni e pedate; e il governo zitto, e a pigliarsi in santa pace scapaccioni e pedate, o, al più, a mettere insieme un po' di bile da servire di scusa per una corsa estiva qui, a pochi passi da Firenze, alla bella Montecatini (...) Insulti, gelosie, meschine, indegne di popoli forti, ripicchi, disprezzi, insolenze e menzogne volgari buttateci in faccia... E noi zitti, o quasi zitti; ossia noi no, ripeto, ma lo sgoverno»¹⁷⁴.

In un crescendo parossistico di nazionalismo, episodi di storia patria utili a legittimare il conflitto in corso (dalle Crociate a Lepanto, dalle repubbliche marinare all'orgoglio ferito dai soprusi

¹⁷² Leopoldo Barboni, «*Patria*» in *Libia*, Firenze, Bemporad, 1914, p.2.

¹⁷³ *Ivi*, p.29.

¹⁷⁴ *Ivi*, p.39-44.

degli ottomani sulla piccola comunità italiana in Tripolitania) e richiami all'epopea imperiale di Roma, Zio Epaminonda, Mucillaggine e i nipoti decidevano infine di andare in Libia con *Patria* per visitare quelle terre, in un tripudio di *evviva*, canti patriottici e sbicchierate euforiche. Una volta conclusi gli esami scolastici, l'allegre brigata partiva per l'Africa e durante il viaggio in mare lo zio Epaminonda precisava due cose. La prima era che il loro soggiorno in Libia si sarebbe strutturato in una sorta di tour e pellegrinaggio sui luoghi delle battaglie della guerra ancora in corso, per omaggiare l'eroismo e il valore del regio esercito, e dei luoghi legati alla memoria imperiale romana, per far comprendere ai nipoti quanto quella missione coloniale fosse in realtà un ritorno in terre che per storia e diritto erano già appartenute all'Italia, e che in quel momento stavano tornando sotto il controllo dei legittimi proprietari. La seconda informazione che sia i nipoti che l'euforico ma duro di comprendonio Mucillaggine dovevano apprendere era che quella portata avanti dagli italiani non era soltanto una mera espansione coloniale, ma una ben più importante missione civilizzatrice per risollevarle le sorti e i destini delle popolazioni locali che meritavano di abbandonare la barbarie oscurantista degli ottomani per tornare alla civiltà, alla luce della lontana epoca romana. La vittoria nella guerra non avrebbe così soltanto garantito nuova potenza, nuovo prestigio e nuove terre agli italiani, ma pure una nuova vita ai libici dopo secoli di abbandono:

«Credi a me, verrà giorno, e presto, in cui l'arabo ci benedirà. Noi non siamo andati a ribadirgli le catene, ma a portargli la libertà, perché dove penetra il soffio del vivere civile, dove il lavoro non avrà a temere sanguisughe, dove il pensiero sarà libero, dove i benefici del progresso e dell'attività umana saranno immediati, visibili e palpabili, dove il turbinare della vaporiera desterà gli echi delle oasi e romperà i silenzi del deserto tra l'ammirazione e il plauso di gente redenta, lì non si aprono officine per battere ferro da formare catene. L'arabo è il cavaliere del medioevo caduto in miseria per sopraffazione, e la miseria porta vizi, sonnolenza e fallimento assoluto di senso morale. Gridagli come a Lazzaro, e Lazzaro si desterà, camminerà e ti ringrazierà»¹⁷⁵.

Giunti a destinazione, Epaminonda e i suoi compagni iniziavano il loro tour della Libia a bordo di *Patria*. Ed il libro di Barboni da quel momento in poi più che su una trama narrativa si basava sulle tappe di questo viaggio, che si configuravano più come una sorta di lezioni storiche e patriottiche che episodi di una vera storia d'avventura. I piccoli lettori potevano così apprendere dalle dotte parole dello zio Epaminonda tanti episodi della storia romana e della dominazione araba, dell'economia e della geografia della regione, del perché e del come la guerra venisse condotta dai militari italiani, verso i quali ad ogni fine di racconto l'allegre brigata indirizzava brindisi entusiastici di buon augurio. L'intento fieramente patriottico di questi piccoli racconti del vecchio ufficiale

¹⁷⁵ *Ivi*, p.81.

militare era molto evidente, per esempio, alla visita delle rovine archeologiche dell'epoca romana. Di fronte all'arco di trionfo di Tripoli Epaminonda lasciava ampio spazio all'immaginazione, figurandosi un futuro in cui la nuova Italia riallacciava le fila della storia con l'antica Roma, quasi alla conclusione di un percorso interrotto secoli e secoli addietro:

«Lasciatemi sognare a occhi aperti... Ve lo immaginate voi l'Arco Aureliano quando il risorto sentimento patrio e il buon gusto italiani avranno finito di buttar giù tutti questi tuguri che lo stringono ammorbandolo, e lo avranno circondato di una cancellata come il Pantheon sacro, e gli avranno aperto attorno una gran piazza, d'onde esso tornerà a pontificare? (...) Vi dico, lasciatemi sognare a occhi aperti... In cima all'Arco io scorgo in fantasia la quadriga di bronzo, forse dorata e abbagliante, come dorata era appunto la statua equestre dello stesso Marco Aurelio che avete visto sulla piazza del Campidoglio. La potenza romana, indovinatamente simboleggiata dalla quadriga nella rapidità ed estensione delle sue conquiste, amava il fastigio, e faceva bene. Le grettezze non debbono essere dei popoli che si impongono sugli altri popoli con la forza e la civiltà (...) L'Arco Aureliano in mano ai turchi!... No, no, la Dea lo ha reclamato, e noi siamo qui per questo»¹⁷⁶.

Ancora, nell'interpretare la vicina conquista delle due province africane come una rivincita delle disastrose spedizioni coloniali di fine Ottocento, il colonnello Epaminonda rendeva un inusuale omaggio alla figura di Francesco Crispi, da lui dipinto tra lo stupore dei nipoti e di Mucillaggine come il precursore della nuova Italia vittoriosa e non come il rappresentante del fallimento conclusosi a Adua. Ancora una volta la stretta attualità veniva legata al passato della nazione, questa volta abbastanza recente, per legittimare il conflitto:

«Viva la grande anima di Francesco Crispi! – Lapo guardò lo zio con la coda dell'occhio. – Mi guardi con un'aria di inacetito da meritarti pane e acqua per quindici giorni. Ho detto Francesco Crispi. Sicuro; è lui che, quasi alla chetichella, iniziò il gran lavoro di cui oggi vediamo gli effetti santissimi; lui, dopo Cavour, il più italiano cervello, il più fiammeggiante cuore d'uomo di stato; coscienza piena di visioni della grandezza d'Italia, e dall'Italia calpestato, stritolato poi per ricompensa di tutto, e dall'Italia pianto oggi, dopo morto! *Crucifige*, e apoteosi. Sempre così! Fuor che uno, ingrati tutti, e assalitori, mentre l'indegna e iniqua gazzarra gli imperversava attorno al bianco capo; è quell'uomo fu un'altra grande coscienza: Giosue Carducci! Sicuro, il precursore della riconquista di Tripoli fu lui, lui, lui... (...) Se non altro sarebbe un tuffo nel Giordano che l'Italia farebbe per purificarsi di tutte le ree ingratitudini contro quel veggente! Con gran dolore di lui, patriota insigne, altri s'era lasciato sfuggire l'occasione propizia di agguantare l'Egitto o la Tunisia, virtualmente già nostri. Di libero dal dente europeo non rimaneva altra pietanza che la Libia. O mangiarla o vedersela mangiare sotto gli occhi e essere mangiati anche noi, sia pure per semplice distrazione d'amici... E lo capiva bene il Crispi (...) poi vennero le scellerate calunnie che lacerarono il sommo statista e lo uccisero. Seguì un periodo di bassezze, d'umiliazioni di ogni sorta inflitteci dall'esecrabile Turchia, finché stampa liberale e popolo si

¹⁷⁶ *Ivi*, p.115.

destavano, il nome di Crispi fu rievocato tra i soliti pianti di costrizione, e la sostanza è che... a Tripoli ci siamo. – E ci resteremo! – finirono di dire i tre fratelli»¹⁷⁷.

Quale fosse nel racconto di Barboni la posizione nei confronti delle popolazioni locali, era altrettanto chiaro ed esaustivo per i piccoli lettori del libro. Tutto faceva pensare che il senso di curiosità per le popolazioni africane, stimolata dal fascino del mistero o dalla reale voglia di conoscenza di un'altra cultura, o addirittura la comprensione rispettosa dei testi salgariani a cavallo del passaggio del secolo, fosse totalmente scomparsa a favore di una chiara gerarchia razziale dalla netta impronta imperialistica. Se dopo la sconfitta di Adua nel discorso coloniale italiano l'immagine del *buon selvaggio* africano o arabo da ricondurre con fare paternalistico sulla strada della civiltà aveva iniziato ad incrinarsi inesorabilmente, e basti qui pensare alle sprezzanti descrizioni delle tribù nel *Pinocchio* africano di Cherubini, con Barboni, ma potremmo più in generale riferirci a tutti i libri d'evasione che abbiamo analizzato in queste pagine, questo approccio era ormai assente, e gli africani e gli arabi erano diventati popolazioni inferiori da trattare come tali e condurre sotto il proprio controllo e potere per poterli assimilare, non più integrare nella nascente struttura imperiale italiana.

Un esempio di questo imperialismo razziale aggressivo e gerarchizzante era, per esempio, un gustoso episodio in cui Epaminonda e la sua comitiva facevano desistere dal suo digiuno religioso un muezzin dell'oasi con una fetta di torta, celando dietro i toni leggeri e ironici un esplicito disinteresse per gli usi e i costumi islamici («Gradisci – tornava a dire zio Epaminonda – Allah, il misericordioso, punisce noi miseri mortali per ciò che ci esce dalla bocca, non per quello che nella bocca ci entra»¹⁷⁸). Oppure, in uno dei primi momenti del loro soggiorno a Tripoli, quando l'allegre comitiva italiana incontrava per i viottoli della città vecchia dei bambini libici in cerca di qualche elemosina. Il ritratto che veniva fatto di questi bimbi non era poi così diverso dalle immagini di miseria e povertà scritte da Dickens per gli slums industriali inglesi a metà Ottocento, ma l'intento era nettamente diverso. Se lo scrittore inglese voleva infatti provocare l'indignazione e la pietà nei cuori dei lettori britannici per la condizione miserevole di quegli orfani e di quei bambini sfruttati, il brano di Barboni desiderava non solo suscitare il sorriso nei giovani lettori ma pure descrivere con disprezzo e perfida soddisfazione una condizione di inferiorità quasi animalesca, mettendo ben in chiaro quale fosse la gerarchia tra gli italiani e le popolazioni locali:

«Un nuvolo di arabetti, sbucati da non si sa dove e come, gli affollò, gli confricò e staremmo per dire gl'insudiciò. Erano bimbi di cinque, di sei anni, e ragazzotti spilungoncelli di dieci o dodici, dai grandi occhi neri con espressione languida per digiuni non prescritti dal Ramadan e per una gran dose d'ipocrisia

¹⁷⁷ *Ivi*, p. 116- 131.

¹⁷⁸ *Ivi*, p.138.

promettentissima, o semplicemente per furbizia atta a impietosire. I più piccoli vestivano, più si che no, secondo il figurino di moda dei tempi economici del padre Adamo, con manifestissimo indizio di raffinamento di gusto, però, perché alla foglia di fico avevano sostituito una striscia di canovaccio da balle o un fazzoletto a colori, già nido, forse, di più generazioni di topi o di scarafaggi, e quindi pieno di buchi come un crivello (...) La comitiva si trovò prigioniera e dovè fermarsi. Di prima uscita i conquistatori erano conquistati. Mucillaggine, che dal porto all'albergo aveva già notato da vero artista tante e poi tante cose strane o semplicemente buffe, si dette a ridere come un matto guardando quel brulichio di bacherozzoli di fogna»¹⁷⁹.

La disumanizzazione del nemico toccava il suo apice ovviamente nella descrizione della battaglia di Sciara Sciat, una delle tappe più importanti del viaggio e ritenuta da zio Epaminonda un «sacro pellegrinaggio che qualunque italiano approdante in Libia non dovrebbe mai tralasciare»¹⁸⁰. Proprio il *turning point* della guerra offriva al colonnello un'opportunità unica di delineare i confini netti e insuperabili tra la civiltà italiana e quella arabo-ottomana. In queste pagine che dovevano suscitare indignazione, orrore e volontà di rivalsa nei giovani lettori si compiva quella trasformazione che abbiamo citato poc'anzi delle popolazioni arabe e africane in nemici da assoggettare e nel caso annientare. Con una brutalizzazione e animalizzazione del nemico che non lasciava spazi a compromessi e possibilità di comprensione culturale, la retorica della missione civilizzatrice e del ritorno ai fasti dell'epoca romana cedeva il passo a una narrazione schiettamente imperialista e razzializzante, più vicina ai linguaggi delle grandi potenze coloniali europee del tempo. Se l'Italia giungeva materialmente e militarmente in ritardo allo *scramble for Africa*, per quanto riguarda gli immaginari culturali e l'universo semantico, simbolico e letterario legati all'imperialismo il nostro paese era pienamente inserito nella cultura dell'Europa del tempo. Nel racconto di Epaminonda non mancava la degradazione degli arabi che avevano opposto resistenza nell'oasi a «bestie e non più essere umani, tutti traditori nefandi», le varie fasi dello scontro e soprattutto una descrizione morbosa delle torture e dei soprusi, il vero punto focale della narrazione e che doveva simboleggiare l'inciviltà dei nemici arabi e ottomani, indegni di essere considerati avversari leali per la loro condotta:

«Poveri figliuoli, povere infelicissime madri lontane lontane! Di quegli eroi ve ne furono che ebbero mani e piedi tagliati, la lingua strappata, il naso e il mento tagliati a tacche come si farebbe d'una canna; altri, vergognoso e orribile a dirsi per la cosiddetta umanità, feriti appena e quindi pieni di vita e pienamente coscienti, e giustappunto perché pieni di vita e coscienti, furono come già altri prima della strage, e l'ho detto, trascinati qua e là presso casupole e tane, gettati a terra e crocifissi, altri sventrati, altri mutilati del sesso fra risate, ghigni e imprecazioni orrende, altri ebbero le palpebre cucite con ruvido spago (...) Basta, zio! Basta, basta... andiamo al Calvario di Sciara Sciat... - Andiamo, vedremo un'alta piramide quadrangolare sormontata

¹⁷⁹ *Ivi*, p.96.

¹⁸⁰ *Ivi*, p.163.

dalla stella d'Italia e fregiata di ghirlande. Lì sotto, benedetti dalle lacrime del prode generale Fara e dei loro compagni, furono deposti e dormono in Dio i martiri»¹⁸¹.

Il tour in Libia di Epaminonda, Mucillaggine e i nipoti continuava a seguire la linea del fronte, in un continuo di lezioni di storia antica, cronaca bellica e avventure con le popolazioni locali, fino a quando, in direzione delle rovine romane di Leptis Magna, la brigata incappava nelle violente folate del ghibli, il vento del deserto, talmente potenti da far rovesciare *Patria* e farla saltare in aria per l'esplosione del combustibile. Usciti appena in tempo, i personaggi di questa storia assistevano così alla "morte" della vera protagonista della saga di Barboni, l'automobile *Patria*, anche lei ironicamente immolata al fronte per una causa più grande, quella di far conoscere e apprendere ai giovani nipoti di Epaminonda (e ai giovani lettori del libro) la storia delle glorie passate, presenti e future dell'Italia¹⁸². Del resto, nelle intenzioni di Barboni a questo serviva la storia raccontata nel suo *Patria*, far capire ai giovani lettori che l'Italia era tornata sulla scena internazionale come una potenza erede di Roma antica. E che già solo per quest'unico risultato la guerra di Libia avesse avuto una legittimità, costituendo un evento storico, un punto di svolta per i destini della nazione talmente decisivo da curare le ferite del passato e da far guardare con fiducia al futuro:

«Il colonnello appariva raggianti, fumava come un camino, dava in esclamazioni di sbalordimento, cantarellava (...) Appariva raggianti perché il suo bel sogno era appagato, quello, cioè, di toccare il suolo della Libia, gridare un evviva all'esercito sul campo delle vittorie rivendicanti Adua – dove egli aveva lasciato mezzo orecchio – constatare coi propri occhi che l'impresa di Tripoli era impresa indovinatissima sotto ogni e qualunque rapporto, e, tornato a Firenze e a Montughi, poter dire alla Bice, alla signora Aspasia, agli amici, a chiccheffosse che egli aveva baciato l'Arco Aureliano, che l'Italia era l'Italia, che i giornalisti calunniatori, i banchieri venali venalissimi, i fischiatori pagliacci pagliaccissimi, che Said Bey capo dei Giovani Turchi, che il lanternone Maometto V crepassero se n'avevan voglia, e che egli stesso ormai sarebbe morto più che contento... a centun'anni d'età per poter assistere ancora a sempre maggiori trionfi della patria adorata»¹⁸³.

All'idea dell'Italia vittoriosa e trionfale che nella guerra di Libia aveva affrontato una prova di maturità per il proprio futuro di grande potenza e uno snodo fondamentale della storia nazionale fu dedicato infine l'ultimo libro che andremo ad analizzare, *Annata di Gloria*. Pubblicato nel 1912 dalla casa editrice palermitana Sandron, l'autore di questo volume fu un personaggio interessante, probabilmente il più eccentrico dei numerosi autori che abbiamo incontrato in queste pagine. Guido

¹⁸¹ *Ivi*, p.169-175.

¹⁸² Così zio Epaminonda celebrava la "scomparsa" di *Patria*: «Patria è morta sulla breccia! Da eroina! È morta qui, non lontana dal santo calvario dove dormono i martiri di Sciarra Sciat vendicati in un attimo dalla spada fulminea di Gustavo Fara (...) È morta qui sotto i nostri occhi, qui sul teatro della guerra, nel proposito di glorificare le rovine romane di Leptis Magna, fra i fantasmi dell'antica Roma, tutti i prodigi del nuovo sangue latino compiuti qui e fuori di qui, in dieci mesi, contro i turcacci animalacci». *Ivi*, p. 249.

¹⁸³ *Ivi*, p. 126.

Menasci era infatti un avvocato livornese dalla forte vocazione letteraria, tanto da essere ricordato per la scrittura insieme a Giovanni Targioni Tazzetti del libretto della *Cavalleria Rusticana*, musicata poi dal concittadino Pietro Mascagni e messa in scena per la prima volta nel 1890. Letterato colto e versatile, critico di letteratura francese e tedesca nelle vesti di collaboratore della *Nuova Antologia*, Menasci si dedicò anche alla letteratura per l'infanzia¹⁸⁴. *Annata di gloria* molto probabilmente rappresenta il libro *per eccellenza* dedicato alla guerra di Libia per i piccoli lettori, e questo non per uno stile narrativo e qualitativo nettamente superiore agli altri, sebbene una certa eleganza sia innegabile. Quello che conta e che fa di questo libro il miglior rappresentante di quel numero così importante di libri destinati a raccontare la missione coloniale ai bambini è la scelta dei temi, l'esaltazione del legame quasi connaturale tra i due grandi eventi del 1911, il giubileo nazionale e la guerra di Libia. Trovava finalmente forma romanzata quella connessione insolubile tra questi due eventi della storia d'Italia, si faceva narrazione d'evasione quel filo rosso che univa il Risorgimento, il giubileo nazionale e la missione coloniale che nelle celebrazioni patriottiche di quell'anno aveva avuto un ruolo centrale nella retorica delle cerimonie, quell'idea simbolicamente felice che abbiamo visto ampiamente utilizzata anche dalle pagine delle riviste magistrali e dagli altri libri per bambini.

Annata di Gloria raccontava sotto forma di memoir la storia di Luigi, un giovane ragazzo pisano che agli studi preferiva di gran lunga le escursioni in bicicletta nella pineta di San Rossore, le fughe in Versilia o le passeggiate sui lungarni cittadini, e che alla lettura dei testi scolastici anteponeva il sognare a occhi aperti sui libri degli esploratori artici come Nansen o dei Livingstone spersi nell'Africa centrale. Luigi rappresentava in buona sostanza il prototipo del protagonista di un'avventura per bambini e ragazzi e in cui i giovani lettori potevano immedesimarsi appieno per lo stesso inquieto desiderio di evasione, di luoghi inesplorati e misteriosi su cui fantasticare, di rottura delle regole, di avventura e fuga dalle gabbie e dalle costrizioni della loro età. Questo senso di oppressione era ulteriormente appesantito dalla storia familiare, con avi militari e magistrati al servizio prima del regno sabauda e poi dello stato nazionale. C'era però un'eccezione nella genealogia familiare, e questa era lo zio Giorgio, che da spauracchio era diventato l'idolo assoluto del giovane Luigi. In giovane età lo zio era stato un po' distratto, irrequieto ed avventuriero come lui, poco attratto dagli studi ma animato dalla foga di movimento e azione. Conclusi gli studi in legge, più per obbligo familiare che per vero interesse, Giorgio prima diventava giornalista e infine corrispondente di guerra dalla disastrosa campagna militare che si sarebbe conclusa col tracollo di Adua, dove anche lui sarebbe stato fatto prigioniero dalle truppe di Menelik. Ci troviamo così di fronte al primo dei tanti *tòpoi* che abbiamo incontrato nelle nostre letture, ovvero il legame doloroso e traumatico che quasi

¹⁸⁴ Per una biografia di Guido Menasci, rimando alla voce curata da Gian Luca Corradi, *Guido Menasci*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Treccani, vol. 73, 2009.

naturalmente veniva posto tra la guerra di Libia e quella grande umiliazione nazionale. La missione coloniale poteva e doveva così diventare una sorta di rivincita di quell'onta vergognosa, e del resto lo stesso Luigi nel dichiarare i profondi sentimenti di ammirazione per la gioventù avventurosa dello zio, suo modello di riferimento, affermava:

«Avrei mai potuto dirgli che noi giovinetti sentivamo un'ammirazione profonda per tutti coloro che come lui si eran provati alla prima impresa dell'Italia risorta, che anelavamo, quando fosse giunto il nostro momento, di prender noi la bella rivincita?»¹⁸⁵.

Questi sentimenti patriottici di rivalsa e di dimostrare a tutti e soprattutto a sé stessi di essere diventati una nazione più forte e consapevole dei propri mezzi e del proprio ruolo erano nutriti dalla frequentazione di Luigi con un vecchio amico di famiglia, l'ottantenne signor Tommaso, che nella ricca biblioteca di casa conservava antichi volumi di storia patria, quadri e stampe a tema navale, ma che soprattutto portava il giovane ragazzo a giro per Pisa raccontandone la storia, i personaggi e i monumenti. Tappe irrinunciabili erano la Chiesa di Santo Stefano nella Piazza dei Cavalieri, dove erano conservati i drappi strappati alle navi ottomane e barbaresche («e quei tempi potrebbero ritornare!»¹⁸⁶), ed il Palazzo della Sapienza, dove l'anziano Tommaso narrava con voce rotta dall'emozione a Luigi dei giorni risorgimentali e della sua scelta di andare a combattere, partecipando alla battaglia di Curtatone insieme agli altri studenti universitari che «andarono alla guerra da Pisa, morirono per l'Italia»¹⁸⁷. Era in queste passeggiate istruttive che univano il passato glorioso della Pisa repubblica marinara e sede dell'Ordine dei Cavalieri di Santo Stefano e quello dei martiri risorgimentali di Curtatone e Montanara che il piccolo Luigi apprendeva gli alti valori morali dell'amor di patria e del senso del dovere nei confronti della propria comunità. Ancora una volta l'unico filo che partiva dal lontano medioevo, passava all'epopea unitaria e a Adua e giungeva al giubileo sembrava offrire nelle parole di Menasci una legittimità e una naturale *consecutio temporum* a quello che sarebbe avvenuto da lì a poco, la guerra di Libia:

«Il rullo dei tamburi, lo squillo delle trombe, l'ondeggiar delle bandiere, le corone di quercia e di mirto con cui si cingevan le fronti e le armi vittoriose, con cui si adornavan le tombe erano l'apparenza mirabile, varia, ora gioconda ora trista, sempre solenne. Ma la realtà corrispondente era una sola e si chiamava sacrificio di sé agli altri. Gli eroi di guerre lontane, quelli della lunga lotta a noi vicina sostenuta per fare indipendente la nostra terra, fiore d'ogni terra, i compagni dello zio Giorgio, in Africa avevano in un attimo solo, senza pensare, gettato la vita per noi, che non eravamo ancor nati. Quanta gratitudine alla memoria loro! Quanta venerazione ai pochi di loro rimasti tra noi a vedere a poco a poco fiorire il loro ideale di giovinezza, a veder crescere in

¹⁸⁵ Guido Menasci, *Annata di Gloria*, Palermo, Sandron, 1912, p.28.

¹⁸⁶ *Ivi*, p.39.

¹⁸⁷ *Ivi*, p.41.

due o tre generazioni l'Italia rinnovata quale loro avevan sognato, a vederla espander liberamente tutte le sue forze! (...) E siccome alla nostra età si sogna la gloria e ognuno se la figura a suo modo, a me nessuna gloria sembrava preferibile a quella di chi avesse fatto più grande materialmente il nostro paese. La conquista di terre lontane era già riuscita tante volte agli stati italiani piccoli e divisi, non doveva riuscire all'Italia, una, fatta forte delle braccia dei suoi soldati, dei suoi marinai, dei suoi lavoratori, dell'ingegno dei suoi scienziati?»¹⁸⁸.

La smania irrequieta di Luigi, stimolata dal clima patriottardo della primavera del 1911, a poche settimane dai festeggiamenti ufficiali a Roma per il giubileo nazionale, veniva ulteriormente smossa dall'arrivo a casa dello zio Giorgio dopo un lungo peregrinare in giro per il mondo. Dopo aver raccontato con toni pascoliani dei suoi lunghi viaggi nelle comunità italiane degli Stati Uniti e dell'Argentina, dove un'umanità fieramente patriottica ma nostalgica del proprio paese aveva cercato di ricreare delle nuove piccole Italie con la speranza di poter tornare a casa un giorno e di poter riuscire ad essere di nuovo orgogliosi del proprio paese dopo la sconfitta di Adua, lo zio Giorgio affermava di voler stabilirsi definitivamente in Libia, dove aveva comprato una piccola tenuta agricola e dove aveva ospitato dei coloni emigrati dalla Sicilia. Ecco allora che Menasci presentava altri due *topoi* legati alla guerra di Libia, resi celebri e di attualità dalla prosa del Pascoli: il conflitto come una possibilità di risarcimento per l'orgoglio ferito e vilipeso delle comunità italiane all'estero, emigrate dal nostro paese per necessità e in cerca di una nuova vita e bisognose di un qualcosa, un evento che permettesse loro di guardare di nuovo con fierezza e senza vergogna negli occhi quelle nazioni da cui venivano ospitati e disprezzati, e la Libia dipinta come una terra promessa per i lavoratori e i contadini italiani. E naturale era la conseguenza di questi racconti per Luigi, ovvero il desiderio di seguire lo zio in Libia per poter finalmente crescere, dividersi dal contesto familiare e iniziare una nuova vita che prometteva avventura. L'apice di questi pensieri d'avventura e delle sue ferme convinzioni patriottiche Luigi lo avrebbe però toccato nel giorno che aspettava e sognava da mesi, ovvero le celebrazioni per l'inaugurazione del Vittoriano a Roma del 4 giugno 1911.

Giunto a Roma con lo zio e il vecchio maestro di passeggiate Tommaso, si compiva così idealmente il viaggio storico che univa nei sentimenti, negli ideali e nelle aspirazioni tre generazioni diverse di italiani: quella risorgimentale del signor Tommaso, ormai anziano ma che aveva avuto la fortuna di partecipare ai giorni eroici del Risorgimento e che in quel momento avrebbe potuto festeggiare la nuova Italia del Giubileo; la generazione dello zio Giorgio, troppo giovane per partecipare al processo dell'unificazione e ormai adulta per poter sognare e sperare di tornare in azione dopo le guerre crispine a fine Ottocento, che avevano dato a lui e ai suoi coetanei l'illusione di rendere grande l'Italia con un'opera di conquista; quella del giovane Luigi infine, pregna di

¹⁸⁸ *Ivi*, p.47-58.

patriottismo, di insegnamenti sui lontani eroi risorgimentali e sui vicini martiri crispini, in febbrile attesa di entrare in azione e consegnare all'Italia un nuovo futuro di potenza e prestigio. Il giovane ragazzo pisano, così attaccato al suo paese e desideroso di partire per l'Africa, assisteva così con occhi sognanti alle celebrazioni di quel giorno:

«Squillano note di fanfare, echeggiano inni vicini e lontani che paion risponderci, crepitano applausi vicini e lontani a qualche bandiera, a qualche persona cara al popolo d'Italia. Perché tutto il popolo d'Italia è qui oggi tra il Gianicolo e il Foro (...) In Piazza Venezia è come se palpasse il cuore della città festosa. Le due masse dei palazzi a destra e a sinistra del monumento fanno con le forme simili e le tinte una cupa, l'altra non più stridente di novità, un contrasto magnifico con lo sfondo candidissimo e luminoso. La mole sta salda e piantata con le linee semplici e sicure che esprimono forza e danno idea di durata (...) Quando tutte le bandiere dei soldati d'Italia passano nella piazza gremita e salgono la bianca gradinata e si dispongono in linea ai due lati dell'Altare della Patria, l'acclamazione è grandiosa. Sembra non voler cessare. Attorno alla statua oscura velata di grigio, lungo il bianco basamento s'è formata una siepe di tricolore e d'azzurro, punteggiata d'oro, che palpita al vento. E da quel momento viviamo come in una specie d'ebbrezza, data dalla luce, dai colori, dalla folla, dalla commozione provata in comune. Questo senso di ebbrezza domina ogni ricordo e i particolari di quell'ora (...) Il grido che lo rompe è frenetico... L'involucro grigio è caduto... Fiero, dritto in arcioni, il Re cavalca avvolto in un raggio d'oro. Gli applausi echeggiano fragorosi, i drappi sventolano più giocondi, le trombe risonano più squillanti. E ad un tratto gli applausi cessano, le grida tacciono, le musiche e le voci si sposano in una sola armonia (...) Al trionfale azzurro del cielo di Roma la voce possente del popolo innalza spontanea l'inno del poeta guerriero [l'inno di Mameli]»¹⁸⁹.

Proprio l'afflato nazionalpatriottico di quella giornata in cui la grande storia italiana sembrava essersi incontrata col presente del giubileo e un futuro di gloria e in cui tutta l'Italia sembrava essere presente e accolta ai piedi del Vittoriano, Luigi sceglieva di compiere il grande passo e chiedere al padre il permesso di seguire lo zio Giorgio in Libia, alla ricerca dell'avventura e del proprio destino; e il padre accettava. Così come alle feste del giubileo l'Italia aveva festeggiato i propri cinquant'anni e la propria età adulta, così Luigi diventava grande, in una sorta di rito di passaggio che aveva coinvolto la nazione e il giovane ragazzo pisano nello stesso scarto tra gioventù e vita da grandi.

Iniziava così la seconda parte del libro di Menasci, col racconto di Luigi in Libia, e l'autore livornese non riusciva a fare a meno di approfittare del più letterario e lirico dei cliché, quello della descrizione di Tripoli e della Libia come un paradiso terrestre. Ecco, quindi, che Menasci proponeva il solito ritratto di un giardino di sogni e incanto a metà tra *Le Mille e una notte* e Salgari, in cui palmeti, cupole e minareti venivano resi con bozzetti impressionistici che dovevano stimolare e allo stesso tempo rassicurare la fantasia dei piccoli lettori, già abituati del resto a queste fantastiche e

¹⁸⁹ *Ivi*, p. 85-91.

meravigliose descrizioni edeniche della Libia, tanto da risultare stucchevoli dopo poche righe. La fantasmagoria di luci della baia illuminata dal chiaro di luna cedeva il passo al gruppo compatto, allo stesso tempo fascinoso e inquietante, della città vecchia, fatta di stradine e case bianchissime l'una addossata all'altra, dove i tratti medievali si univano a quelli arabi tipici degli immaginari culturali europei, con archi, chiostri e giardini interni, decorazioni moresche, turchi col fez rosso in testa e misteriose donne velate, tuareg e arabi nei loro barracani nei mercati affollati, povertà e miseria tremenda che si univano e opponevano allo sfarzo delle oasi, delle spezie e dei tessuti dei bazar, degli ori e delle ceramiche delle moschee, il nero degli africani opposto al bianco delle comunità europee.

Giunto alla piantagione dello zio Giorgio, Luigi impiegava poco tempo per ambientarsi e ad adattarsi alla sua nuova vita da adulto, fino a quando non giungeva loro la notizia della dichiarazione di guerra dell'Italia all'Impero ottomano. Era questa una novità accolta con grande entusiasmo, orgoglio patriottico e un po' d'invidia per non poter godere e assistere a quel momento storico per l'Italia nelle strade di Pisa o Roma perché lontani da casa, ma allo stesso tempo loro si trovavano in prima linea, proprio in Libia, laddove da lì a poco si sarebbe fatta la storia:

«La notizia, oramai sicura, ci aveva messo addosso una smania da non dire... Avremmo voluto essere tra i nostri a godere della gioia comune, assistere alle grandiose manifestazioni nazionali cui forse in quello stesso momento si abbandonava unanime il popolo italiano (...) E, primi, volevamo acclamare i marinai, i soldati nostri sulla terra desiderata»¹⁹⁰.

Con la dichiarazione di guerra però Luigi e Giorgio diventavano dei nemici e dei traditori agli occhi degli ottomani e dei libici, e questa nuova realtà esponeva i due italiani a possibili ritorsioni che infatti non tardavano ad arrivare. Durante un trasporto commerciale per Bengasi i due venivano infatti accerchiati e resi prigionieri dai beduini in attesa di un contrabbandiere di armi greco, che poi provvedevano a rinchiuderli in una diroccata stazione di posta sulla scogliera dalla quale era impossibile scappare perché attorniata dal mare e dal deserto. Dopo nove giorni di prigionia in quelle stanze fredde e umide, dove più che la paura di morire di fame o perché condannati alla esecuzione capitale a lacerare gli animi dei due protagonisti della storia era «la prospettiva di questa morte inutile non circondata dalla gloria»¹⁹¹, un Luigi ormai in attesa della fine si rendeva conto che una delle lastre del pavimento della loro prigione poteva essere spostata, come la chiusura di una botola segreta. Come novelli Edmond Dantès del *Conte di Montecristo*, Luigi e lo zio riuscivano così a scappare nottetempo dalla loro prigione, all'insaputa dei carcerieri beduini, e giunti attraverso al tunnel alla baia sottostante e prendevano la via del mare su di una scialuppa. Dopo questa fuga avventurosa e

¹⁹⁰ *Ivi*, p.145.

¹⁹¹ *Ivi*, p.179.

rocambolesca, che Menasci arricchiva di un incontro/scontro con la nave dei contrabbandieri greci che ovviamente vedeva Luigi e lo zio Giorgio vincitori, i due protagonisti giungevano al largo di Bengasi dove incontravano la flotta italiana pronta all'assalto, con le navi cariche di quei soldati che «venuti da ogni lembo del paese nostro, si sono raccolti in Sicilia ove li ha vegliati lo spirito di Garibaldi, e sul vascello gremito hanno solcato il Mediterraneo, con la visione innanzi agli occhi, con la speranza nel cuore»¹⁹². Frementi di agire, emozionati dal momento storico e carichi di rivendicare la prigionia subita, il giovane Luigi e lo zio Giorgio decidevano di partecipare allo sbarco con la loro piccola barchetta, perché questo richiedeva il loro senso del dovere ed il loro attaccamento alla patria.

Menasci presentava così ai piccoli lettori un altro classico esempio di eroismo giovanile, un ragazzo poco più grande d'età e imbevuto di cultura nazionalpatriottica come loro che decideva di mettersi in gioco, anche al rischio della vita, per spirito di servizio e patriottismo: quale esempio migliore, quale personaggio migliore di Luigi in cui immedesimarsi per i bambini, a cui unirsi emotivamente nella fantasia guerresca e nell'amor di patria secondo i più classici canoni del nazionalpatriottismo? Con un'argomentazione che abbiamo imparato a conoscere, Menasci rappresentava attraverso l'impeto di Luigi e il suo desiderio di partecipare allo sbarco insieme agli altri marinai la partecipazione collettiva che avrebbe dovuto unire tutta la comunità nazionale nell'impresa militare, come se tutta l'Italia fosse al fianco di quei soldati sulle coste e nelle trincee della Libia. Era la coralità e l'unione spirituale tra gli italiani che Menasci voleva liricamente mettere in risalto, e come all'inaugurazione del Vittoriano tutto il paese si era idealmente unito in piazza Venezia, così avveniva sulle coste della Libia, quasi in un'estasi:

«Come a Roma, nella giornata di giugno, la nostra anima non è più solitaria, non è più libera di sé, la nostra volontà non conta più nulla, ma le mille anime, le mille volontà ne formano una sola. E il corpo così spinto, trascinato, non ha più valore. Chi cade e chiude gli occhi in quel momento supremo vince il dolore... La vita si perde in quell'istante di estasi eroica che è come un'ebbrezza... comunicata dai ricordi di gloria, delle narrazioni che han formato la poesia della nostra infanzia, dalle immagini dei cari lontani, dall'entusiasmo dei compagni, dalla speranza di una vittoria»¹⁹³.

Ferito quasi a morte nell'ultimo assalto alle trincee, Luigi passava la convalescenza nella proprietà agricola dello zio Giorgio, dove dal racconto dei militari italiani che da lì passavano sentiva per viva voce la descrizione delle prime gloriose settimane di guerra in Libia, che sembravano dischiudere un futuro di gloria, potenza e prosperità per l'Italia. Dopo aver resistito con lo zio Giorgio e gli altri coloni italiani ad un ultimo assalto dei beduini alla loro cascina, Luigi cercava infine di

¹⁹² *Ivi*, p.208.

¹⁹³ *Ivi*, p.216.

trarre delle conclusioni da quei mesi vissuti così intensamente. Un breve periodo in cui la sua crescita personale, da giovane ragazzo sognante e desideroso di avventura a piccolo uomo adulto che partecipava in prima fila alla guerra, aveva coinciso con quella della stessa Italia, prima impegnata a celebrare il proprio giubileo nazionale e poi a conquistare nuova gloria in Libia:

«Nella primavera di gloria in cui si erano festeggiati i ricordi di mezzo secolo di vita, l'Italia aveva ritrovato sé stessa, la sua arditezza giovanile, la sua poesia leggendaria. E i fiori, i suoni, i carmi la riaccompagnavano nell'atto in cui ridiventava, per la necessità assoluta della sua vita futura, la terra delle armi (...) Ogni regione ha mandato i suoi figli, si odono tutti i dialetti, e montanari piemontesi e abruzzesi un po' cupi e taciturni come le solitudini della montagna nativa, e toscani arguti, e napoletani facondi, liguri tenaci, e lombardi attivi e ingegnosi, si sono uniti, si sono fusi, sanno che c'è un'Italia e l'amano. C'è l'italiano ormai. E per questo c'è il soldato italiano. E per questo- dicono – in taluni fogli stranieri l'elogio ha avuto l'intonazione agrodolce di una sgradita sorpresa; in altri, poveretti, si son provati a mordere, ma sono dovuti tornare a cuccia, uggliando con la coda fra le gambe e le orecchie basse, come un canaccio calpesto. Ah, vecchia Europa, tu non volevi credere che l'Italia fosse giovine? (...) Noi morremo come son morti tutti gli eroi che abbiamo amato e le creature che amiamo ancora. Ma il nostro paese non muore. E possiamo provare per lui il sentimento religioso che si ha per l'eternità. Qualcheduno ha sorriso quando si è detto che i nostri soldati andavano a ricercar la traccia dei legionari romani, i nostri marinai la scia solcata dalle galere delle repubbliche medievali (...) Tutta la vita febbrile di queste ultime settimane mi sembra raccolta nella mia memoria, come questa piccola visione raccoglie la vastità del nuovo orizzonte dischiuso all'Italia. Oramai non si tratterà più per me di un anno di prova. La mia sorte è decisa. Per fare delle nuove terre un paese che rispecchi la divina bellezza del nostro, per dare alle anime oscure e incerte una luce, una coscienza che somiglino alle nostre, occorrerà l'opera di forze giovani e tenaci. Io sarò lieto di spendere a questo scopo la vita che mi è stata ridata»¹⁹⁴.

Annata di Gloria di Guido Menasci rappresentò probabilmente il miglior libro per l'infanzia dedicato alla guerra di Libia perché al suo interno alla storia d'avventura e fantasia legata al personaggio di Luigi furono uniti tutti gli immaginari culturali legati al conflitto che abbiamo incontrato nella nostra analisi dei testi d'evasione. Al senso della missione civilizzatrice, così ben esposta nelle ultime righe della storia, si sommava l'idea di una Libia come terra promessa per i nostri lavoratori e della guerra come occasione di dimostrare a sé stessi e al mondo intero il proprio rinnovato status di potenza degna di considerazione e rispetto. La missione coloniale veniva poi inserita in un unico flusso temporale che da Roma imperiale arrivava alle celebrazioni del giubileo nazionale, passando per le repubbliche marinare, il Risorgimento e Adua, quasi ne rappresentasse una degna e naturale conclusione. Luigi rappresentava poi il personaggio, l'alter ego in cui immedesimarsi perfetto per i piccoli lettori, perché quei desideri di avventura, di crescita, di rottura delle regole e di

¹⁹⁴ *Ivi*, p.229-243.

conquista di una vita propria erano gli stessi dei bambini. Ma Luigi rappresentava anche a suo modo un esempio da seguire per il senso del dovere, l'amor di patria, la disponibilità fino al sacrificio. Era un monello desideroso di evasione che per i sentimenti patriottici nutriti dai racconti dello zio Giorgio e dell'anziano Tommaso aveva ritrovato la retta via, dimostrando tutto il proprio coraggio ed eroismo nella battaglia di Bengasi e nella partecipazione emotiva all'inaugurazione del Vittoriano a Roma nel giugno 1911. Proprio la congiunzione che Menasci instaurava letterariamente tra i due grandi eventi di quell'anno, le celebrazioni del cinquantenario e la missione coloniale, rappresentò infine il grande pregio di questo libro. Presentando i due eventi come strettamente connessi, quasi consequenziali e con il passato della nazione che simbolicamente lasciava il testimone del futuro del paese ai soldati dell'Italia del giubileo in Libia, Menasci probabilmente compieva una scelta narrativa forse stucchevole e altamente retorica, ma sicuramente riuscita e convincente per i giovani lettori del libro.

2.4 La guerra di Libia nei periodici per l'infanzia

Nelle prossime pagine prenderemo in considerazione i periodici per l'infanzia e la gioventù che, come vedremo, ebbero un ruolo molto importante nel raccontare la guerra di Libia alle giovani generazioni e nel mobilitarne il consenso e la partecipazione emotiva. Queste pubblicazioni non erano prettamente scolastiche né catalogabili come parascolastiche, ovvero inserite più o meno ufficialmente nei programmi didattici come letture che irrobustissero e ampliassero gli insegnamenti delle lezioni e dei compiti a casa, ed anzi, esse godevano pure di una fama non troppo buona presso i maestri e le maestre. Liquidati dalla grande maggioranza degli insegnanti ma anche dal mondo degli adulti e dei genitori come *giornaletti*, una definizione che già di per sé conteneva un punto di vista adultistico che ne limitava o addirittura ne negava le qualità e l'importanza, questi giornali e queste riviste conservavano per gli insegnanti e le maestre una natura ambivalente, perché se era chiaro che se da una parte il loro consumo da parte dei bambini poteva essere considerata una nota positiva, interpretandolo come un ulteriore esercizio dei più piccoli alla pratica della lettura, dall'altra la loro natura amena, spesso leggera e divertente, con storie d'avventura, bozzetti e curiosità, creava uno scarto tra le finalità educative che nelle intenzioni dei maestri ogni tipo di lettura avrebbe dovuto avere e il semplice e gioioso svago.

Questa forma di diffidenza e di sottovalutazione dei periodici per l'infanzia da parte degli insegnanti di inizio Novecento è stata condivisa anche dal mondo accademico e dalla comunità scientifica, che per lungo tempo ha riservato una altera sufficienza agli sparuti studi che ad essi

venivano dedicati, riservando lo spoglio, l'analisi e in fondo anche la scoperta di fonti preziose per la ricostruzione di un'epoca e di una mentalità ad una platea di volenterosi cultori, di antiquari e di appassionati del genere, non agli studiosi accademici. O meglio, coloro i quali nel corso degli anni si sono dedicati all'analisi storica di questi giornali e riviste, anche con risultati eccelsi, non sono riusciti ad accreditare questa tipologia di ricerca presso la comunità scientifica come un campo a sé, un filone sicuramente collegato alla storia culturale, sociale e letteraria ma con caratteristiche autonome¹⁹⁵.

Benché, come vedremo, il mondo dei giornali (illustrati o meno) per l'infanzia e l'adolescenza fosse una realtà florida sin dagli inizi del Novecento, è a partire dai lavori di Del Buono e di Eco negli scorsi anni Sessanta che a queste fonti fu riservata una prima e meritata attenzione, anche se la vera prima storia delle riviste per ragazzi la si deve ai lavori di Genovesi degli anni Settanta, ancora oggi preziosi¹⁹⁶. Il problema principale è che negli anni successivi questi studi furono prevalentemente lasciati nelle mani e allo studio pur encomiabile di singoli appassionati, collezionisti, cultori dei fumetti e delle strisce illustrate. Essi si caratterizzarono sin da subito per una natura quasi erudita e microspecialistica, con scavi pur approfonditi sui singoli autori, i singoli illustratori, le singole storie o saghe, ma che non donavano una visione d'insieme e non creavano una storia complessiva dei periodici d'infanzia come utile strumento per ricostruire la cultura e la formazione dei più piccoli e delle giovani generazioni nella storia d'Italia.

Una maggiore attenzione, forse anche per una maggiore e comprensibile attrazione per l'elemento illustrativo e grafico proposto dalle singole testate, veniva dedicata poi ai fumetti e alle riviste con ampi spazi dedicati ai fumetti, non per esempio ai tanti giornali e periodici che continuarono a prediligere una natura principalmente narrativa, molto "scritta" e poco illustrata. Ulteriore problema, compiendo questa scelta di puntare maggiormente sulle riviste illustrate, il focus principale veniva posto sulle testate novecentesche, che poterono usufruire e disporre delle innovazioni editoriali e tipografiche del secolo, e non su quel grande e variegato mondo delle riviste ottocentesche ancora oggi praticamente sconosciute o mai studiate come fonti storiche¹⁹⁷.

¹⁹⁵ Per una rassegna dei tanti studiosi accademici che si sono dedicati alla storia dei periodici per l'infanzia da una più ampia prospettiva storico-culturale, rimando a Juri Meda, *Per una storia della stampa periodica per l'infanzia e la gioventù in Italia tra Otto e Novecento*, in Fabiana Loparco, *I bambini e la guerra: il «Corriere dei Piccoli» e il primo conflitto mondiale (1915-1918)*, Firenze, Nerbini, 2011, p. 8-10.

¹⁹⁶ Oreste Del Buono (a cura di), *Enciclopedia del fumetto*, Milano, Milano Libri Edizioni, 1969; Umberto Eco, *Apocalittici ed integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Milano, Bompiani, 1964; Giovanni Genovesi, *La stampa periodica per ragazzi da Cuore a Charlie Brown*, Parma, Guanda, 1972; Idem, *La stampa periodica per ragazzi*, in V. Castronovo, Nicola Tranfaglia (a cura di), *La storia della stampa italiana. 6: La stampa italiana del neocapitalismo*, Bari-Roma, Laterza, 1976, p. 379-453.

¹⁹⁷ Si calcola che dei trecento titoli di periodici per l'infanzia conosciuti e pubblicati in Italia tra l'inizio dell'Ottocento ed il Secondo Novecento, circa un terzo furono editi nel XIX secolo; questa annotazione si trova in Juri Meda, *Per una storia della stampa periodica per l'infanzia e la gioventù in Italia tra Otto e Novecento*, cit., p. 13.

Del resto, questa sottovalutazione dei periodici per l'infanzia era la stessa che fino a non molto tempo fa veniva dedicata alla letteratura per l'infanzia tout court. Nel loro libro del 1996 *La letteratura per l'infanzia* gli studiosi Boero e De Luca presentarono un ricco compendio di autori, opere, stili, temi e problemi di libri per l'infanzia e la gioventù italiana dall'Unità alla fine del Novecento proprio per cercare di porre un punto in un campo di studi che per lunghi decenni era stato scarsamente frequentato o considerato di secondo livello, proprio perché si trattava di una letteratura minore in quanto riservata ai bambini. Quello che i due studiosi volevano sottolineare era che lo studio di queste fonti particolari non solo avrebbe portato alla luce un universo inesplorato di autori, opere, temi e questioni, ma che con l'ottica pluridisciplinare proposta dal loro studio (con i libri per bambini e ragazzi analizzati sotto lenti storiche, letterarie, linguistiche, pedagogiche) si potessero reinserire le dinamiche, lo sviluppo ed il consolidamento della letteratura per l'infanzia e la gioventù in una più ampia cornice di storia sociale e culturale che comprendesse la storia della mentalità, dei gusti letterari, dell'editoria e della scuola, delle narrazioni e degli immaginari culturali, del clima politico e culturale di un'epoca¹⁹⁸.

Le riflessioni di Boero e De Luca si ponevano in realtà alla fine di un percorso che era partito dagli anni Settanta con gli studi di Faeti che per primo aveva posto le basi per un nuovo indirizzo di ricerca dedicato alla letteratura per l'infanzia che abbandonasse l'esclusiva e ormai limitativa analisi critica, linguistica e letteraria, e che comprendesse al suo interno invece la dimensione educativa di questi testi, utili a ricostruire la storia culturale e sociale delle diverse epoche storiche prese in considerazione¹⁹⁹. A partire da questi studi pionieristici, dagli anni Ottanta in poi alla letteratura per l'infanzia fu dedicata sempre più attenzione dagli storici dell'Ottocento e del Novecento, soprattutto da quelli interessati alla storia culturale e dell'educazione. L'analisi e la comprensione di questi testi furono inserite in più ampie cornici di storia dell'istituzione scolastica, del ruolo della Chiesa e del mondo cattolico, della possibilità di ricostruire la mentalità della borghesia italiana tra Otto e Novecento a partire dai libri che venivano proposti alle giovani generazioni. Ma i campi di ricerca ancora poco esplorati e da scoprire sono ancora oggi molti, dalla fruizione, circolazione e successo dei titoli che oggi chiameremmo bestseller alla storia delle singole case editrici che si dedicarono con costanza alla letteratura per l'infanzia, dai libri di testo scolastici a quelli proposti dall'associazionismo cattolico, laico e socialista e poi comunista. La storia della letteratura per l'infanzia cessava così di

¹⁹⁸ Pino Boero e Carmine De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Bari-Roma, Laterza, 2009, p. V-VIII.

¹⁹⁹ Antonio Faeti, *Letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

essere una questione eminentemente letteraria per diventare una lente culturale e sociale attraverso la quale studiare la storia²⁰⁰.

Nonostante nel corso dei ultimi decenni del Secondo Novecento la letteratura per l'infanzia abbia conquistato una nuova legittimità nella comunità scientifica e i nuovi approcci storico-culturali abbiano garantito nuove strade e prospettive, i periodici per i bambini e gli adolescenti, che Boero e De Luca nel loro libro ritenevano invece una forma letteraria del tutto legittima e degna di attenzione, per lungo tempo e in realtà ancora oggi continuano a scontare una sorta di perplessità e scetticismo che li colloca nella poco gradevole condizione di essere considerati come dei sottoprodotti culturali. Considerati inferiori ai libri per qualità e importanza, anche se abbiamo appena visto quanto i libri per le giovani generazioni abbiano dovuto faticare per conquistare una legittimità anche letteraria e scientifica, i giornalotti e i periodici per i bambini e i ragazzi sono stati per lungo tempo pregiudizievolemente considerati non qualificabili come fonte storica utile a ricostruire una mentalità e un periodo culturale. A lungo trascurati, quando non proprio eliminati, anche dalle biblioteche perché ritenuti di scarso valore sia archivistico che storico, alla difficoltà dei periodici per le giovani generazioni ad affermarsi come fonti legittime e riconosciute ha sicuramente contribuito il problema per lo studioso di riuscire a prendere visione nelle biblioteche e negli istituti culturali di collezioni complete o intere annate di queste testate così diffuse e popolari ai loro tempi.

Un ruolo essenziale è sicuramente svolto dalle biblioteche nazionali di Roma e Firenze, ed i giornali e i periodici che analizzeremo nelle prossime pagine sono infatti tutti conservati, con le annate più o meno complete a seconda dell'importanza e della diffusione delle singole testate, alla Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze. Ma proprio per la natura di oggetti di culto per antiquari, appassionati e collezionisti di cui parlavamo poc'anzi, le maggiori quantità di giornali, riviste e periodici per bambini e ragazzi sono custoditi presso minuscoli centri di ricerca, bibliotechine locali e soprattutto presso le raccolte dei privati sparsi per tutto il paese. È quindi innegabile che lo studio storico dei giornalotti e delle riviste per ragazzi abbia nel corso degli anni incontrato difficoltà oggettive oltre alla poca considerazione e al riconoscimento della comunità scientifica. Ciononostante, come nel caso dei libri e delle storie per bambini dedicate alla guerra di Libia che abbiamo analizzato nelle scorse pagine, anche i periodici e le riviste per i più piccoli possono essere interrogati e studiati con una prospettiva storica per ricostruire non solo l'evoluzione della stampa periodica per le giovani generazione, l'influenza da essa ricoperta nella costruzione della mentalità

²⁰⁰ Per una visione più completa dei numerosi studiosi che nel corso degli ultimi decenni si sono dedicati a questi temi, rimando alla rassegna storiografica presente in Anna Ascenzi, *La storia per la letteratura per l'infanzia oggi. Prospettive metodologiche e itinerari di ricerca*, in Eadem (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Milano, Vita&Pensiero, 2002, p. 109-119.

dell'infanzia ed i suoi usi pedagogici, ma pure per scoprire quale ruolo ebbero queste riviste nel raccontare la guerra di Libia ai giovani lettori, nel mobilitarne il consenso e la partecipazione emotiva, nel rafforzarne il sentimento patriottico e imperialista. E come vedremo l'importanza di questi periodici non fu di poco conto, anzi, con le loro storie e le loro illustrazioni costituirono una formidabile integrazione a quanto veniva spiegato in classe o nei libri a loro dedicati²⁰¹.

Abbiamo già detto che a inizio Novecento i periodici per l'infanzia fossero già una realtà consolidata e florida e lo scoppio della guerra di Libia colse i giornali in una fase di passaggio della loro natura editoriale molto importante. Bisogna fare quindi un passo indietro, e concentrarsi brevemente sulla storia di queste riviste. Le prime nacquero negli anni Trenta e Quaranta dell'Ottocento e si caratterizzarono da subito per una natura fortemente morale e pedagogica, con piccole storie, bozzetti e racconti edificanti che più che allo svago dei piccoli lettori puntava alla loro formazione caratteriale e culturale. Alcune di queste riviste si inserirono nei dibattiti pedagogici e educativi del tempo, mentre le fiorentine *Lecture dei Fanciulli* (1835) e *La Patria* (1847), pubblicate da Vieusseux e dirette da personaggi quali Lambruschini e Ricasoli, si avvicinarono per temi e stili agli ideali risorgimentali. L'intento educativo e formativo rimase in realtà una costante per gran parte dell'Ottocento e, a prescindere dalle diverse impostazioni culturali e pedagogiche delle singole testate, l'obiettivo finale rimase per lungo tempo lo stesso, ovvero la formazione morale, civica ed etica delle giovani generazioni. A questo contribuì anche l'influsso del positivismo, che sancì una prima differenziazione tra i problemi educativi dei bambini e degli adolescenti e quelli del mondo adulto. Nel corso dell'Ottocento, soprattutto nella sua seconda metà, vennero riconosciute progressivamente le peculiarità del mondo giovanile, con l'infanzia e l'adolescenza definitivamente descritte come una fase a sé della crescita e della formazione dell'individuo²⁰². E questo nel mondo delle riviste per ragazzi lo si poté osservare con la nascita di testate che iniziarono a diversificare il pubblico di riferimento, con giornali che guardavano più all'infanzia ed altri all'adolescenza, riviste che puntavano ad un pubblico maschile ed altre che dedicarono la propria attenzione alle piccole lettrici.

Nonostante questa prima divisione settoriale del mercato, fino alla fine del secolo queste riviste, con alcune eccezioni come *Cordelia*, ebbero spesso vite brevi, diffusioni molto limitate e locali, un'uniformità di temi e stili che persero l'afflato patriottico dell'epoca risorgimentale e si appiattirono su una più generica base di buoni sentimenti che mirassero alla formazione di buoni cittadini devotamente cristiani, ligi al dovere e rispettosi delle gerarchie, rendendo in questo modo

²⁰¹ Juri Meda, *Per una storia della stampa periodica per l'infanzia e la gioventù in Italia tra Otto e Novecento*, cit., p. 13-24.

²⁰² Jon Savage, *L'invenzione dei giovani*, Milano, Feltrinelli, 2009, p. 17-104.

l'intento morale, conformista e pedagogico ancora più evidente. Nella seconda metà dell'Ottocento furono soprattutto i figli delle piccole a media borghesia, prevalentemente concentrata nell'Italia settentrionale, a potersi permettere l'acquisto e la lettura di queste riviste, che per lungo tempo rimasero sostanzialmente un prodotto culturale d'élite. I piccoli della classe contadina e lavoratrice, sia per mancanza di tempo perché ancora largamente impiegati al lavoro che per l'altissimo tasso di analfabetismo che ancora caratterizzava il paese, per lungo tempo guardarono a questi giornali magari come a oggetti del desiderio, perché irraggiungibili per costo e l'impossibilità della lettura, oppure non si accorsero neanche della loro esistenza.

Il grande momento di svolta per i periodici per l'infanzia e l'adolescenza arrivò negli anni a cavallo tra Otto e Novecento, quando le grandi trasformazioni che coinvolsero la società italiana trasformarono anche il mondo dell'editoria. Lo sviluppo della prima industrializzazione nazionale, le grandi innovazioni tecnologiche, la lenta ma progressiva scolarizzazione e alfabetizzazione delle giovani generazioni, la nascita di una classe media dotata di una certa istruzione e di una buona capacità di spesa, furono tutte dinamiche che, come abbiamo già visto a suo tempo discutendo dei periodici magistrali e dei libri per ragazzi, dettero un grande impulso anche ai periodici e ai giornalini per l'infanzia. Iniziarono così a nascere testate che grazie ad una maggior tiratura, una vita editoriale pluriennale, una maggior forza delle case editrici stesse e una diffusione che si allargava all'intero pubblico nazionale cambiarono radicalmente il panorama. I grandi cambiamenti non furono però soltanto una questione tecnica, conseguenza delle grandi innovazioni tecnologiche che caratterizzarono il mondo dell'editoria, né uno sviluppo delle case editrici interessate a conquistare il mercato in espansione delle letture per le giovani generazioni. Certo non mancarono questi interessi economici e quella circolarità e scambio di uomini, progetti, redattori e direttori, culture editoriali e logiche commerciali che abbiamo visto in azione tra editoria, maestri e maestre, riviste magistrali, libri scolastici e d'evasione si propose anche per i periodici per le giovani generazioni. Non era quindi un caso che i più importanti giornali per bambini e ragazzi nati a cavallo tra Otto e Novecento venissero pubblicati dalle stesse case editrici delle riviste per maestri e dei libri scolastici e parascolastici. La *Domenica dei Fanciulli*, nata significativamente nel 1900 quasi a segnare il passaggio in una nuova era, veniva pubblicata dalla torinese Paravia. La fiorentina Bemporad, che abbiamo visto attivissima nella proposta dei libri a tema libico, a partire dal 1906 avrebbe stampato il *Giornalino della Domenica*, che diretto da Luigi Bertelli ("Vamba") avrebbe svolto un ruolo molto importante nella formazione culturale e patriottica delle giovani generazioni italiane. Il più importante e diffuso periodico per ragazzi, quel *Corriere dei Piccoli* destinato ad una lunga vita culturale ed editoriale, nacque nel 1908 all'ombra del *Corriere della Sera*, legando così il proprio destino non a una casa editrice ma a quello che in quegli anni si avviava a diventare il più importante quotidiano

nazionale, e spesso i redattori, gli scrittori e i giornalisti che scrivevano sul *Corriere* continuavano a collaborare con le riviste magistrali e con i periodici per bambini ed adolescenti, ad ulteriore conferma della circolarità che abbiamo citato poc'anzi²⁰³.

I mutamenti maggiori che impressero una svolta definitiva a questo tipo di pubblicistica riguardarono però la sostanza e la qualità di queste riviste. Al passaggio del secolo proprio per la crescente importanza e diffusione di questi periodici fu possibile per i direttori chiamare ed invitare a scrivere nelle proprie pagine autori e studiosi di grande fama o che l'avrebbero raggiunta negli anni successivi. I piccoli lettori poterono così iniziare a trovare nello sfoglio di quelle pagine storie, poesie e racconti di autori come Giovanni Pascoli e Luigi Capuana, Pietro Calamandrei e Matilde Serao, Ferdinando Martini e Grazia Deledda. Furono soprattutto le immagini a cambiare il destino dei periodici per l'infanzia. Grazie ai continui progressi tecnologici nel settore delle arti grafiche e della stampa, in particolar modo della stampa policromatica, fu sempre più facile inserire nelle pagine di queste riviste illustrazioni sempre più numerose, di miglior qualità, colori e precisione. Anzi, la costante crescita delle illustrazioni colorate, realizzate da disegnatori del calibro di Attilio Mussino e Antonio Rubino, diventarono il discrimine attraverso il quale i piccoli lettori iniziarono a scegliere a quale rivista affezionarsi, un mezzo col quale influenzarne l'acquisto. Fu in questo momento cruciale di passaggio tra Otto e Novecento che le riviste per bambini e adolescenti iniziarono ad abbandonare progressivamente la loro natura morale e pedagogica di stampo ottocentesco per intraprendere una strada che li avrebbe condotti ad essere i prodotti della cultura di massa che conosciamo oggi e che si sarebbero definitivamente affermati in quanto tali a partire dagli anni Trenta, con la decisiva esplosione del fenomeno dei fumetti. La guerra di Libia giunse insomma in un momento di passaggio decisivo nella storia dei periodici per l'infanzia, che con il cambio dei gusti della nascente classe media italiana, le innovazioni grafiche ed editoriali, l'espansione a livello nazionale del pubblico dei potenziali lettori cessarono di essere soltanto un veicolo di costruzione civica, morale e etica delle giovani generazioni, un utile compagno di viaggio delle lezioni scolastiche e dell'oratorio, per virare la propria direzione verso il divertimento e lo svago, la ricreazione e la totale evasione. E come vedremo questa progressiva trasformazione dei periodici per l'infanzia influenzò anche il modo di raccontare e illustrare la guerra coloniale.

Nel nostro studio partiremo dai tre periodici più importanti del tempo, ma nel corso della analisi prenderemo in considerazione anche numerose altre testate minori che riveleranno un panorama ricco e sfaccettato. Un ruolo centrale in questa dinamica fu ovviamente quello giocato dal

²⁰³ Rosalia Franco, *Colonialismo per ragazzi. La rappresentazione dell'Africa ne «La Domenica dei Fanciulli»*, in «Studi storici», Anno XXXV, No.1, 1994, p. 129-134.

Corriere dei Piccoli, avviato già nel 1911 a diventare il più importante e popolare settimanale per bambini e ragazzi del Novecento e che chiuderà la propria storia alle soglie del nuovo millennio, nel 1995. Nato nel 1908 all'interno del più grande progetto di ammodernamento e di rilancio del direttore del *Corriere della Sera* Luigi Albertini, intenzionato a conquistare la borghesia italiana e a rendere il quotidiano milanese il più importante e diffuso giornale italiano, il *Corriere dei Piccoli*, conosciuto familiarmente anche come *Corrierino*, fu affidato da Albertini alle mani esperte di Silvio Spaventa Filippi, che lo dirigerà sino alla morte nel 1931²⁰⁴. Da subito si caratterizzò per una natura grafica innovativa e accattivante, con la prima pagina divisa in riquadri per ospitare vignette colorate ai piedi delle quali si trovavano versi in rima baciata destinati a fare la fortuna del giornalino per il loro carattere umoristico destinato a conquistare le simpatie dei piccoli lettori. Ma altrettanto innovativa e qualitativamente rilevante fu la decisione di ospitare novelle, romanzi a puntate e storie di autori italiani e stranieri come Kipling, Dumas, Andersen e Carroll, che spesso venivano tradotti direttamente dall'inglese proprio da Spaventa Filippi. Il vero salto di qualità che permise al *Corrierino* di conquistare negli anni il largo consenso delle giovani generazioni italiane fu la decisione di importare dagli Stati Uniti i personaggi dei fumetti che proprio allora avevano al di là dell'Atlantico la loro prima grande esplosione, italianizzandone i nomi e sostituendo le rime baciate ai *balloons*, le nuvolette, i veri e propri *fumetti* dove si potevano leggere i dialoghi dei personaggi.

Se la prima pagina ebbe effetti clamorosi nel conquistare il pubblico dei bambini e delle bambine italiane, grazie ai fumetti americani e alle storie illustrate di disegnatori quali Mussino e Brunelleschi, altrettanto di alta qualità erano le pagine interne del giornalino, in cui appunto furono riversati i romanzi e le novelle, con numerose rubriche come *La palestra dei lettori*, in cui i bambini potevano esprimere le loro abilità nel disegno e nel racconto, e la corrispondenza con la *Zia Mariù*, ovvero l'alter ego letterario di Paola Carrara Lombroso, figura molto importante del giornalismo e dell'editoria italiana del primo Novecento e che nel 1908 era stata proprio tra le fondatrici del *Corrierino*²⁰⁵. Il *Corrierino* ebbe quindi sin da subito una natura innovativa, che si discostava dalla

²⁰⁴ Silvio Spaventa Filippi nacque in Basilicata nel 1871. Figlio di un professore di lettere, Spaventa Filippi si nutrì fin da bambino di letture nella grande biblioteca del padre, dove nacque il suo amore per la narrativa fantastica e d'avventura. Concluso il liceo all'Aquila, avviò una carriera giornalistica che nel 1903 lo condusse alla redazione delle pagine letterarie del «Corriere della Sera», fino alla nomina nel 1908 di direttore del neonato Corrierino. Per una biografia di Spaventa Filippi, rimando alla voce biografica curata da Sabrina Fava in Giorgio Chiosso, Roberto Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, vol.2, 2014.

²⁰⁵ Paola Carrara Lombroso (1871-1954) fu un'importante scrittrice e filantropa. Figlia del noto medico, antropologo e criminologo Cesare, animata da istanze socialiste e umanitarie si dedicò sin da giovane alla psicologia infantile e all'educazione popolare dei bambini delle classi sociali più disagiate, associando alla filantropia un'intensa attività giornalistica e letteraria. Redattrice e autrice presso il «Corriere della Sera» tra il 1905 ed il 1912, nel 1908 ebbe un ruolo fondamentale nella nascita del «Corriere dei Piccoli», dove fino al 1912 avrebbe tenuto rubriche di corrispondenza coi piccoli lettori. Dopo l'addio al giornalino, curò molte collane di libri e storie per biblioteche popolari e negli anni della Grande Guerra si dedicò alla cura e all'istruzione dei figli dei richiamati al fronte senza parenti o diventati poi orfani. Antifascista convinta, il suo salotto diventò negli anni del regime un rifugio per l'antifascismo torinese, con esponenti

tradizione dei periodici per bambini e adolescenti ottocenteschi. Il legame con la scuola e i precetti morali e pedagogici vennero sempre meno, perché l'obiettivo che il giornalino si era posto era quello di acquisire un'identità fortemente legata ai gusti e ai bisogni della nascente borghesia e classe media italiana, in cui l'educazione e la formazione caratteriale lasciavano il passo allo svago e all'intrattenimento, diventando uno dei primi esempi di consumo culturale novecentesco per le giovani generazioni²⁰⁶.

Più tradizionale nell'impostazione editoriale ma con un attento occhio di riguardo per la grafica fu *La Domenica dei Fanciulli*, nata a Torino nel 1900 e pubblicata dalla storica casa editrice Paravia, la quale attraverso le sue succursali a Firenze, Roma e Napoli avrebbe garantito alla rivista una diffusione nazionale. Guidata da Luisa Arietti Sclaverano, e l'essere diretta da una donna era una rarità ad inizio Novecento come abbiamo visto per i periodici magistrali anche femminili, la rivista era molto più semplice e molto meno ricca del *Corrierino*, sia per la qualità e l'importanza degli autori collaboratori che per il carattere innovativo, ma quello torinese si configurava nel 1911 come uno se non il principale concorrente del settimanale milanese e come vedremo nutrirà una costante attenzione per la guerra di Libia²⁰⁷.

Ogni numero era strutturato secondo uno schema che prevedeva a seguire una prima pagina illustrata, una novella morale, un racconto a puntate, versi in rima, una Palestra dei piccoli scrittori come nel *Corrierino* e pagine pubblicitarie (sia di novità editoriali della Paravia che di dolci e giocattoli). Il pubblico di riferimento erano i bambini e le bambine della borghesia conservatrice torinese e italiana, senza quindi quell'afflato di modernismo, liberalismo e allure internazionale del settimanale illustrato del *Corriere*, e le storie raccontate si ancoravano saldamente ai canoni della retorica nazionalpatriottica erede della tradizione deamicisiana e postrisorgimentale. A ben vedere, *La Domenica dei Fanciulli* pur accettando le sfide della modernità (le illustrazioni, l'irrompere della pubblicità, le storie d'evasione) rimaneva saldamente collegato alla tradizione morale dei periodici ottocenteschi, ma più in generale alla cultura borghese liberale ottocentesca, con toni moderati,

come Ginzburg e Salvatorelli, e dopo l'emanazione delle leggi razziali nel 1938 fu costretta ad emigrare in Svizzera, da dove poi nel 1945 ritornò nuovamente a Torino, per poi morire nel 1954. Per una biografia di Paola Carrara Lombroso, rimando alla voce biografica curata da Juri Meda in Giorgio Chiosso, Roberto Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, vol.1, 2014; Sabrina Fava, *Piccoli lettori del Novecento. I bambini di Paola Carrara Lombroso sui giornali per ragazzi*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016.

²⁰⁶ Per una storia più completa del «Corriere dei Piccoli», rimando a Fabio Gadducci, Matteo Stefannelli (a cura di), *Il secolo del Corriere dei Piccoli. Un'antologia del più amato settimanale illustrato*, Milano, Rizzoli, 2008; Giovanna Ginex (a cura di), *Corriere dei Piccoli: storie, fumetto e illustrazione per ragazzi*, Milano, Skira, 2009.

²⁰⁷ Per una biografia di Luisa Arietti Sclaverano, rimando alla voce biografica curata da Luisa Lombardi in Giorgio Chiosso, Roberto Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, vol.1, 2014

patriottici e fieramente monarchici. La rivista della Paravia era insomma un vascello ottocentesco nei marosi delle novità editoriali e culturali del nuovo secolo²⁰⁸.

Il terzo grande periodico che prenderemo in considerazione sarà *Cordelia*, una testata storica saldamente legata agli stilemi e alle impostazioni pedagogico-morali delle riviste ottocentesche, una delle più antiche del panorama italiano e che aveva come proprio pubblico di riferimento quello delle bambine e delle giovani ragazze. Nata a Firenze nel 1881 per i tipi della casa editrice Le Monnier (per passare nel 1892 ai tipi della casa editrice Cappelli di Rocca San Casciano, trasferitasi poi a Bologna nel 1914), per la durata delle sue pubblicazioni, cessate a guerra inoltrata nel 1942, e per la fama raggiunta *Cordelia* diventò la rivista femminile e *al femminile* per eccellenza, la prima e la più famosa che seppe individuare nelle bambine e nelle ragazze le proprie lettrici e che nel proprio organigramma vide avvicinarsi negli anni direttrici, redattrici e scrittrici. Con le sue pagine dense e fitte di storie, novelle, cronaca e rubriche al femminile, *Cordelia* nel primo numero del novembre 1881 si presentava come «un foglio settimanale per le giovinette italiane» e la destinataria ideale era rappresentata dalla più buona delle tre figlie del *Re Lear* shakespeariano, da cui la rivista prese il nome: «Fanciulla semplice – scrive il direttore – pura, innocente, benefica (...) l'ideale della candida e modesta fanciulla e della figlia virtuosa senza clamore, e devota al padre fino alla morte»²⁰⁹. Il primo direttore della rivista fu Angelo De Gubernatis, insigne glottologo, orientalista ed etnologo, che chiamò come collaboratori del settimanale autori come Carlo Lorenzini, meglio conosciuto come il Carlo Collodi autore della fondamentale pietra miliare della letteratura giovanile *Pinocchio*, studiosi come il siciliano Giuseppe Pitrè, tra i padri dell'etnologia ed antropologia italiana, novelliste come Ada Baccini. Quest'ultima nel 1884 avrebbe ricevuto il testimone della direzione di *Cordelia* proprio dal fondatore De Gubernatis, per guidarne la pubblicazione fino proprio alla morte nel 1911, a pochi mesi dallo scoppio del conflitto, quando venne infine sostituita dalla scrittrice Mara Majocchi, conosciuta al pubblico delle giovani lettrici dei suoi racconti come *Jolanda*²¹⁰.

Già queste poche note dovrebbero far capire che *Cordelia* sin dalla nascita ebbe non solo un alto livello qualitativo, ma un obiettivo ben preciso e chiaro, ovvero la formazione morale, etica e civile delle bambine e delle ragazze della media-alta borghesia nazionale, ovvero le future madri e mogli della nazione. Virtù come la moderazione, la modestia, le buone maniere, il rispetto delle

²⁰⁸ Pino Boero, Carmine De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 141-142.

²⁰⁹ La citazione del primo numero di «*Cordelia*» del 6 novembre 1881 si trova in Pino Boero, Carmine De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 78.

²¹⁰ Per una biografia di Angelo De Gubernatis, rimando alla voce curata da Lucia Strappini in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Treccani, vol. 36, 1988; per la vita di Ida Baccini, rimando alla voce curata da Arianna Scolari Sellerio in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Treccani, vol. 5, 1963; per una biografia di Maria Majocchi in arte Jolanda, rimando alla voce curata da Simona Trombetta in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Treccani, vol. 67, 2006.

gerarchie e dell'amore coniugale, un'inclinazione ai buoni sentimenti patriottici e filantropici furono costantemente al centro dei pensieri e degli scritti della rivista, che per lunghi decenni rappresentò quindi un soggetto educativo complementare all'educazione scolastica dell'Italia liberale, costituendo quindi uno dei migliori esempi di periodici per l'infanzia e l'adolescenza ottocenteschi. Ciononostante, *Cordelia* rappresentò nel corso degli anni a cavallo tra Otto e Novecento uno dei rari, rarissimi casi in cui la direzione, la redazione e la cura di una rivista furono quasi totalmente, almeno negli alti livelli decisionali, nelle mani di donne, che seppero intrattenere con le proprie lettrici un legame molto stretto, con una corrispondenza tra direttrice, redattrici e lettrici ed una rubrica di scrittura (anche in questo caso chiamata *Palestra delle scrittrici*) che lasciarono ampio spazio a giovani autrici italiane e alle domande, i dubbi, i desideri e le speranze delle proprie abbonate. Ecco perché *Cordelia* rappresentò un caso prezioso della stampa periodica per l'infanzia e la gioventù tra Otto e Novecento, e proprio per la sua importanza e diffusione presso il pubblico giovanile femminile non poté mancare un'attenzione particolare per la guerra di Libia²¹¹.

Alla nostra analisi sul racconto del conflitto da parte di questi periodici per le giovani generazioni dovremo fare a meno delle pagine de *Il Giornalino della Domenica*, non tanto per una mancanza di fonti disponibili alla Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze o altrove ma perché per un forte passivo di bilancio la rivista non venne pubblicata proprio tra il 1911 e il 1918, privandoci così dello sguardo di una delle più incisive riviste della storia dell'editoria italiana riguardo due eventi quali la guerra di Libia ed il primo conflitto mondiale. È questo un vero peccato, perché la rivista fiorentina rappresentò un vero fenomeno di rottura nell'editoria italiana. Il settimanale nacque nel 1906 a Firenze quando la casa editrice Bemporad assegnò l'incarico di progettare un nuovo periodico per ragazzi a Luigi Bertelli, il *Vamba* che proprio nelle pagine del giornalino avrebbe pubblicato tra il 1907 e il 1908 il celebre *Giornalino di Gian Burrasca*. Questa serie di racconti divertenti e umoristici, una bonaria satira della borghesia fiorentina e italiana dell'epoca giolittiana, fu poi pubblicata sempre dalla Bemporad nel 1912 come un libro unico destinato a un enorme successo per lunghi decenni e a rappresentare il terzo libro per l'infanzia più venduto dopo *Pinocchio* di Collodi e *Cuore* di De Amicis, andando così a concludere una fondamentale e ideale trilogia per la letteratura per l'infanzia italiana.

Le copertine del *Giornalino* diventarono da subito un punto di forza, disegnate com'erano da illustratori di fama e bravura come Rubino e Brunelleschi. Dall'elegante impostazione grafica, la rivista ospitava in una lingua semplice e chiara ed allo stesso tempo umoristica e fieramente patriottica

²¹¹ Per una storia dettagliata di «Cordelia», rimando a Karin Bloom, *Cordelia 1881-1942. Profilo storico di una rivista per ragazze*, Stockholm: Department of Romance Studies and Classics- Stockholm Universitet, Holmbergs, 2015.

racconti, storie e scritti di autori come De Amicis, Salgari, Pascoli, Ida Baccini, proprio la direttrice di *Cordelia*, Ada Negri, Matilde Serao. Queste storie non avevano niente a che spartire con le quotidiane lezioni scolastiche, così come i temi non puntavano alla precettistica morale e etica di stampo ottocentesco, ma si rivolgevano al bambino e al ragazzo della giovane borghesia cittadina alla ricerca non dell'apprendimento, ma del puro intrattenimento. Il *Giornalino della domenica* ruppe in buona sostanza per primo il confine tra l'intento educativo della tradizione ottocentesca e il consumo culturale mainstream pienamente novecentesco, compiendo una rivoluzione che avrebbe modificato il panorama dei periodici per l'infanzia e l'adolescenza, a partire proprio dal rivale *Corrierino* che sarebbe nato due anni dopo anche per insidiare il predominio del *Giornalino* di Vamba. La natura rivoluzionaria del *Giornalino* se da un lato fidelizzò il pubblico dei giovani lettori della borghesia cittadina, dall'altro fece pagare un prezzo salato. La distanza tra la ricerca dell'alta qualità e il pubblico tutto sommato ancora ristretto dei bambini e dei ragazzi che potevano permettersi sia economicamente che culturalmente l'acquisto del giornalino, unita alla lotta impari con le ben maggiori forze economiche e logistiche del *Corrierino* emanazione del ben più possente *Corriere della Sera*, portarono alle difficoltà economiche e nel 1911 alla chiusura del settimanale, che ebbe una propria seconda vita soltanto a partire dal 1918. Come il *Giornalino della Domenica* di Vamba, con la sua retorica sferzante, umoristica ma fieramente patriottica, avrebbe raccontato ai piccoli lettori la guerra di Libia rimarrà purtroppo un dubbio storiografico, una domanda inevasa²¹².

Con la lettura delle pagine del *Corriere dei Piccoli*, della *Domenica dei Fanciulli* e di *Cordelia* dedicate alla guerra di Libia potremo così compiere una sorta di excursus storiografico delle varie fasi di sviluppo di un'editoria come quella dei periodici per l'infanzia e l'adolescenza poste nel 1911-12 in un cruciale momento di passaggio. Se con *Cordelia* le lettrici di allora e gli studiosi di oggi potevano e possono rivolgersi ancora alla solida tradizione ottocentesca del periodico per giovani moraleggiante e pedagogico, con il *Corriere dei Piccoli* potevamo allora e possiamo ancor oggi gettare uno sguardo sul futuro, su quali sarebbero stati i consumi culturali del Novecento, mentre per la *Domenica dei Fanciulli* potevamo e possiamo ancor oggi assistere al momento di passaggio tra le due epoche, quando ancora le riviste erano ancora indecise se guardare alla sicurezza educativa del passato o al futuro dell'intrattenimento e del consumo di storie divertenti, immagini, illustrazioni e infine ai fumetti. È comunque interessante notare che tutte e tre le riviste dedicarono un'attenzione particolare alla missione coloniale, che evidentemente rappresentò un fatto degno di essere raccontato alle giovani generazioni con linguaggi, stili e immaginari a loro familiari e consoni. Ma come vedremo questa preoccupazione per la guerra di Libia fu comune ad altre riviste e periodici per

²¹² Pino Boero, Carmine De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 142-146.

l'infanzia del tempo, tutte conservate alla Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze, in un panorama editoriale ricco e sfaccettato che alla fine si pose unitariamente a sostegno della guerra; al pari dei libri scolastici e della grandissima maggioranza dei periodici magistrali, ma se vogliamo con una maggior forza d'impatto visiva e immaginifica.

2.5 «Vorrei tanto poter andare alla guerra e uccidere i turchi (senza essere uccisa però)»: militarizzazione e gioco nella mobilitazione della gioventù

Prima di cominciare la nostra panoramica sulla guerra di Libia nei periodici per l'infanzia e l'adolescenza bisogna dire che la missione coloniale trovò senz'altro un terreno fertile in questi giornali per ottenere un'attenzione di riguardo, e il sostegno al conflitto e l'esaltazione di quei caratteri "nobili" dell'impresa militare che abbiamo imparato a conoscere, dalla missione civilizzatrice alla prova di maturità per il paese, non ebbero alcun ostacolo al loro successo retorico e letterario. Questo fu principalmente dovuto ai toni e agli immaginari nazionalpatriottici che queste riviste veicolavano naturalmente all'epoca, facendo dell'amor di patria e dell'orgoglio della propria storia nazionale dei veri punti di forza, ma a maggior ragione nel 1911 l'occasione del giubileo nazionale offrì un'opportunità preziosa e imperdibile per trasmettere questi insegnamenti. Nella primavera e nell'estate del 1911 queste riviste settimanale presentarono ai propri piccoli lettori numerosi articoli celebrativi del Risorgimento, storie militari delle battaglie, dichiarazioni d'amore per la bandiera «che d'Italia sei vanto ed onor (...) tu sei sacra agli italici cuor»²¹³, ritratti dei grandi protagonisti di quell'epopea, da Re Vittorio Emanuele II a Garibaldi e Cavour, con grandi fotografie e illustrazioni delle celebrazioni come l'anniversario della proclamazione del regno d'Italia del 27 marzo 1861, il giorno in cui l'Italia non fu «più schiava e divisa, ma ormai libera e unita»²¹⁴, l'inaugurazione del Vittoriano e delle mostre nazionali di Roma, Firenze e soprattutto Torino, che attirò un'attenzione tale da occupare paginate intere per numerose settimane.

Tutta la storia risorgimentale veniva ripercorsa con toni orgogliosi e commossi, mettendo in luce soprattutto gli aspetti eroici dell'epopea risorgimentale, dall'impresa dei Mille ai caduti di Curtatone e Montanara, dalla fuga mortale di Anita Garibaldi alle battaglie di Solferino e San Martino. Si tracciava un percorso che voleva far immaginare ai bambini l'unità nazionale come un risultato inevitabile della storia e non un percorso lungo, complesso e per nulla predestinato, ma è quasi

²¹³ Dina Monet, *Alla bandiera italiana*, in «La Domenica dei Fanciulli», 5 febbraio 1911, p. 101.

²¹⁴ *Il piccolo tricolore. La commemorazione del Cinquantenario*, in «Vita Rosea», 2 aprile 1911, p. 194-195.

naturale che la narrazione patriottica e orgogliosamente risorgimentale dovesse avere il sopravvento sulla fredda esposizione dei fatti storici. Questo però ci deve far riflettere sull'importanza dei periodici per l'infanzia e l'adolescenza, perché coi loro toni immaginifici e sentimentali, le illustrazioni dei grandi personaggi e le fotografie di Torino e del Vittoriano si presentavano come perfettamente complementari alle lezioni patriottiche che impegnarono la didattica scolastica della primavera del 1911, e così sarebbe avvenuto anche per la guerra di Libia. Vere e proprie corrispondenze di redattori e redattrici delle riviste presentavano con parole semplici ai piccoli lettori le bellezze dell'antica capitale dei Savoia e le caratteristiche dei vari padiglioni dell'esposizione, esaltando i progressi culturali ed industriali che la giovane Italia aveva raggiunto nel corso degli ultimi cinque decenni. Nelle parole entusiaste dei giornali sembrava che quello fosse un momento magico in cui passato, presente e futuro convivessero per gioire delle celebrazioni, quasi «un invito agli eroi e ai martiri – che Italia venera e la morte rapì – di tornare tra noi, un'ora, un attimo, per esultare dei sacrifici compiuti e benedire il nostro lavoro, il nostro volere, i propositi nostri»²¹⁵. Nei giorni del giubileo sembrava che tutte le nazioni d'Europa fossero convenute a Torino per festeggiare il giubileo nazionale e rendere omaggio alle conquiste raggiunte dal nostro paese:

«Come scia luminosa lasciata dalle divise di gala, sfilano – fluttuando sulle azzurre onde dell'aria – le terre che convennero a miracol mostrare, che dividono con noi il trionfo del volere e del sapere. Ecco le caligini dell'Inghilterra dai camini sempre fumanti, e le steppe russe, che sembrano dire a noi, qui, il loro sogno sereno di futuro; e gli svelti minareti della Turchia, le verdi gole della Serbia. Ecco l'Ungheria valorosa, la Svizzera dai quieti laghi sacri a Guglielmo Tell, rispecchianti le cime ardite; la Germania possente per la mirabile educazione delle energie, volte ad un armonioso tutto sacro alla Patria; la Francia maestra sempre di leggiadria bizzarra, l'Olanda così gentile nei suoi fiori e nei suoi culti familiari, il Belgio operoso. E oltre la cilestre fascia dei mari ecco la giovane terra che, memore del suo scopritore, chiama a sé quante energie italiane cerchino campo all'azione (...) Anche da voi, Nazioni sorelle, una generazione nuova guarda al lungo cammino percorso, al lungo cammino che l'aspetta. Ma se in quello era fosca ombra, è luce radiosa in questo, perché non sono più tenebre d'ignoranza, catene di violenza, ma raggi di sapere e libertà (...) Dall'onda, dai rami, nei canti, nei suoni, negli evviva è la festa dei cuori che vi accolgono, o Voi che veniste, è il saluto dei fratelli ai fratelli. Benvenuti!»²¹⁶.

Con un'operazione che i periodici avrebbero proposto con frequenza pure nei mesi della guerra coloniale, nella esaltazione della storia e dei valori nazionali furono coinvolti direttamente i

²¹⁵ *Il Cinquantenario glorioso*, in «Vita Rosea», 26 marzo 1911, p.185.

²¹⁶ Luisa Sclaverano, *Benvenuti!*, in «La Domenica dei Fanciulli», 30 aprile 1911, p. 274. Il numero del settimanale della Paravia, forse anche per un sentito spirito di orgoglio cittadino, metteva in copertina un'Italia con una corona d'alloro che con una mano teneva un grande tricolore e nell'altra lo stemma araldico torinese, con sullo sfondo una veduta di Torino e dell'esposizione.

lettori e le lettrici delle riviste, invitati a mandare componimenti patriottici, brevi poesie, ritratti di personaggi storici per le loro sezioni dedicate alla corrispondenza e ai pensieri degli abbonati, la maggior parte delle volte definite *palestre degli scrittori*. È interessante notare quanto in questi scritti gli stilemi della retorica nazionalpatriottica fossero ormai diventati patrimonio comune delle giovani generazioni, al netto pure delle ovvie scelte redazionali dei giornalini che sceglievano i brani più aderenti al clima di festa e di orgoglio nazionalistico di quei mesi. Come in questa sorta di elogio al tricolore dai toni reverenziali di una giovane lettrice, di una cultura ed istruzione evidentemente elevata più vicina in verità agli studi liceali che a quelli elementari, e di cui il giornale pubblicava una piccola fotografia:

«Bella nei suoi tre colori, cara ad ogni cuore d'italiano; quei tre colori che videro tante lotte sanguinose, tante speranze deluse, tante lagrime, tanti sorrisi. Ad essi nel momento supremo si sono rivolti gli occhi del morente soldato (...) Come i cuori si sentivano sollevati al muto linguaggio dei tre colori, quanta fiducia infondeva a quei soldati, rozzi e oscuri eroi, che sarebbero degni di eterna gloria! Intanto nelle casette lontane, sperdute tra il verde, si tremava e si sperava una parola sola che avrebbe data la vita o procurata la morte. Morte? Oh no, pace, pace, fratellanza, amore! *L'avrete* rispondevano i tre colori (...) È esposta nei pubblici edifici, spiega al sole i suoi santi colori – È la nostra bandiera – dicono i bimbi guardandola – Amatela e con essa amate sempre la patria – dicono gli uomini – Sia per tutti guida come lo fu per noi – soggiungono i vecchi»²¹⁷.

Fu in questo clima di festante e orgogliosa retorica che nei periodici per l'infanzia e l'adolescenza si inserì la guerra di Libia, trovando un clima e un terreno assai favorevole per i propri messaggi di formazione nazionalpatriottica. Quello della mobilitazione emotiva dei più piccoli, del voler somigliare agli adulti nei modi e nei comportamenti, con l'idea che il conflitto e l'esercito rappresentassero dei valori positivi per formare il carattere della nazione e di loro stessi erano, come sappiamo, parte integrante della cultura nazionalpatriottica ottocentesca, esemplificata per i bambini dal caposaldo deamicisiano *Cuore* con le sue sfilate, le storie formative e i grandi piccoli personaggi come il tamburino sardo o la piccola vedetta lombarda. Il volere dei bambini (ma vedremo anche delle bambine) di essere soldati e di assomigliare così ai propri padri e fratelli maggiori, di partecipare e fare la loro parte alla grande impresa nazionale, di avere anche loro una propria guerra da combattere per potersi effettivamente sentire italiani e adulti aveva nella divisa militare l'investimento simbolico e immaginifico più importante, offrendo agli occhi degli stessi bambini la resa visiva immediata di essere anche loro dei piccoli soldati pronti a combattere per la patria.

²¹⁷ Vittoria Cantalamessa-Carboni, *Palestra dei giovani scrittori. La Bandiera Nazionale*, in «La Domenica dei Fanciulli», 28 maggio 1911, p. 351.

È noto quanto il fascismo avrebbe investito a partire dagli anni Venti nel simbolismo della divisa per la mobilitazione delle giovani generazioni, in un'unione di inquadramento, gioco di guerra, uniformità, spirito di avventura e di conformismo che avrebbe attirato l'attenzione e i sogni della grandissima maggioranza dei bambini coinvolti²¹⁸. Nell'Italia di fine Ottocento la mobilitazione delle giovani generazioni appariva però ancora molto astratta e metaforica, legata appunto alla dimensione del gioco coi soldatini e i fucili di legno, ad una pratica letterario-scolastica, dalla lettura delle pagine di De Amicis al temino di educazione patriottica in classe, o al massimo alle parate dei militari nei giorni di festa, ma con la guerra di Libia tutte queste dinamiche subirono un'improvvisa accelerata e da lì a pochi anni la Grande guerra avrebbe garantito un ingresso effettivo della guerra nella quotidianità dei bambini e dei più giovani. Questo progressivo processo di mobilitazione patriottica e militaristica delle menti e dei cuori dei più piccoli ebbe delle ripercussioni anche nei periodici per l'infanzia, e non fu un caso che proprio all'inizio del 1911, quando ancora non si poteva immaginare che da lì a qualche mese l'Italia si sarebbe prodigata in una impegnativa guerra coloniale, sulle pagine del *Corriere dei Piccoli* comparisse un articolo in cui la Befana, la tradizionale figura folcloristica che fino al grande successo del Babbo Natale americano di metà secolo avrebbe rappresentato per i bambini italiani il simbolo laico delle festività natalizie, al posto dei classici doni portava nelle case dei bambini «una pioggia di uniformi, di caschi, di pennacchi, di sciabole e fucili e trombette e speroni e, perfino, di cavalli», tanto da dare vita ad una sorta di piccolo corpo militare perché «l'esercito è passione indiscussa dei piccoli»; per evitare ogni fraintendimento, l'articolo era corredato infine da alcune fotografie di bambini vestiti da ussaro, da lanciere e da ufficiale di cavalleria²¹⁹.

Questo processo non risparmiava nemmeno le bambine, di solito indirizzate ad ammirare e a vedere come propri modelli morali figure oblativo come le crocerossine o le madri dei soldati, che dovevano condividere il proprio ruolo genitoriale con la patria stessa. Che pure le bambine volessero vestirsi da militare era, secondo il *Corrierino*, del tutto naturale, una conseguenza necessaria per poter partecipare ai giochi dei propri fratellini e non sentirsi escluse dal clima patriottico che pervadeva tutta la comunità nazionale. Andando contro le normali regole dell'esercito, un mondo tipicamente ed esclusivamente maschile, si procedeva allora ad una «chiamata di leva senza pretese» per poterle inserire nelle dinamiche di gioco, ma le differenze rimanevano e le bambine, pur atteggiandosi orgogliosamente a soldati volenterosi, non potevano abbandonare la propria natura:

«Un esercito composto di bambine, bisogna confessarlo, non rappresenta l'ideale della disciplina, perché quelle birichine spesso hanno lo spirito di non prendere le cose troppo sul serio. Voi gridate: Attenti! Silenzio!

²¹⁸ Antonio Gibelli, *Il popolo bambino*, cit., p. 319-338.

²¹⁹ *L'esercito della befana*, in «Corriere dei Piccoli», 8 gennaio 1911, p.7.

e, come per farvi dispetto, ecco la cavalleria che attacca discorso con l'artiglieria. Il carabiniere allunga il collo per guardarsi nello specchio che è dirimpetto, e il bersagliere, con le penne che le cascano sul naso, toglie dalla carta una vistosa caramella»²²⁰.

Ma la mobilitazione delle bambine doveva andare ben oltre al gioco coi fratellini, perché l'obiettivo reale doveva essere quello della conquista dei cuori e dei sentimenti. Quali fossero le intenzioni pedagogiche e nazionalpatriottiche delle riviste era ben esemplificato da una storia che propose sempre il *Corrierino*, davvero all'avanguardia nel pubblicare testi “motivazionali” volti alla mobilitazione dei più piccoli, in cui una bambina dichiarava al padre il proprio desiderio di essere un maschio così da poter andare in guerra. Pur di poter partecipare alla grande missione militare le bambine dovevano arrivare addirittura a poter sognare di rinnegare la propria natura femminile, un tributo alla cultura muscolare, maschile e militarista proposta dalle nazionalizzazioni di massa a cavallo tra Otto e Novecento che non poteva essere più chiaro. Ma i sogni di gloria militare dovevano rimanere tali e le bambine non potevano uscire dai propri ruoli e obblighi:

«Papà, cos'è Tripoli? – domandava Mirina – Tripoli – rispondeva papà – è una città della Tripolitania e la Tripolitania è un paese dell'Africa – Dove ci sono i neri? – Ecco, brava, dove ci sono i neri – E cosa c'entra la Turchia? – Quante ne vuoi sapere! C'entra perché a Tripoli, adesso, comanda lei – E allora l'Italia? vuol mandarla via? – L'Italia, l'Italia... Ah, ma queste non sono cose che possono interessare i bambini e specialmente le bambine – Aveva un bel dire papà. Mirina non pensava ad altro e non si occupava d'altro (...) – Ah, se fossi un uomo – Sicché un giorno le si chiese – Ebbene, se tu fossi un uomo che faresti? – Oh, bella, andrei in Africa anche io – Ma a far che? – Che domanda, a far la guerra (...) – Le brave bambine – le disse la mamma – devono pensare alla casa, alla famiglia. Esse non sono fatte per la guerra. Alla guerra ci vanno gli uomini – E Mirina, la bimba guerriera, sospirò – Ah, se fossi un uomo...»²²¹.

I bambini e le bambine vestite da militari, con i loro sogni ed aspirazioni, come nella serie di cartoline raccontate da un altro articolo del *Corrierino* in cui un bambino col berretto da bersagliere in capo e al grido di *Vogliamo Tripoli* teneva per mano un tricolore grande il doppio di lui, oppure in un'altra in cui un gruppo di piccoli imbarcati su una corazzata significativamente chiamata *Vittoria* si dirigeva in pose militari verso la Libia, rappresentavano per eccellenza la militarizzazione del corpo della nazione: essi stessi raffiguravano il futuro del paese in quanto pronti a intervenire e a compiere il proprio dovere per la patria²²². Del resto, i soldati, come già sappiamo dai messaggi delle cronache di guerra e dei libri dedicati alla guerra di Libia, venivano indicati come dei perfetti modelli valoriali e morali a cui sia i bambini che le bambine dovevano guardare come esempio per il proprio futuro in

²²⁰ *L'esercito in gonnella*, in «Corriere dei Piccoli», 12 febbraio 1911, p.4.

²²¹ *Bimba guerriera*, in «Corriere dei Piccoli», 15 ottobre 1911, p.2.

²²² *I bambini a Tripoli*, in «Corriere dei Piccoli», 22 ottobre 1911, p.2.

quanto maestri di virtù, senso del dovere e amor di patria. Così per esempio scriveva *Vita Rosea*, un periodico per l'infanzia romano pubblicato dalla stessa casa editrice dell'importante rivista magistrale *I Diritti della Scuola*, con la quale condivideva anche numerosi autori e redattori, nel paragonare l'impegno dei soldati impegnati nel conflitto e quello dei bambini nello studiare e nel crescere coi giusti valori civici e valoriali, unendo alla vittoria militare la missione civilizzatrice che proprio i bambini e i giovani di allora avrebbero dovuto portare avanti negli anni successivi:

«Oltre i nostri bei mari, sulla costa settentrionale della non lontana Africa vi è una zona semibarbara occupata dal Turco; quella zona è la Tripolitania che fu un tempo conquista di Roma. Verso quella terra guarda la nostra patria! Son là tanti nostri baldi soldati e ancora altri ed altri vanno: fratelli, congiunti, amici nostri, tutti a noi cari, perché figli di questa amatissima Italia. E là, fanciulli, i nostri giovani e forti marinai, i nostri valorosi baldi soldati sapranno esser tutti degni dell'Italia, che ad essi pensa con tenerezza e fede (...) I nostri soldati, fanciulli, faranno sventolare la bandiera italiana, il nostro bel tricolore, in tutta la Tripolitania e noi benediremo la vittoria, frutto del loro valore. Ma l'ora solenne, o fanciulli, dice a noi tante cose... Noi dobbiamo, quest'anno, metterci allo studio con più amore, con più volontà, con quell'ardore che viene dal desiderio di uno splendido avvenire (...) In quella terra, fanciulli, vi sono anche migliaia di uomini semibarbari, ignoranti, che attendono la luce del sapere, che attendono la civiltà del nostro gentil sangue latino. Dovere di figliuoli dell'alma terra in cui siamo nati è quello di studiare, di rendersi buoni e bravi, educati, per accrescere il numero dei futuri cittadini italiani che avranno il compito di rendere civili quegli uomini che sono anche fratelli nostri! E voi, fanciulle buone, gentili, anche voi studierete amorosamente, col desiderio di rendervi degne di questa nostra Patria»²²³.

Una parte molto importante nel racconto della guerra di Libia nelle pagine dei periodici per l'infanzia e l'adolescenza fu quella dedicata ai giochi di guerra, la forma più immediata di immedesimazione dei più piccoli nei fatti della cronaca di allora e di una dimensione del conflitto ludica e quindi ormai completamente banalizzata nel senso delineato da Mosse, presente nel quotidiano come un fatto naturale e quindi tranquillamente foriero di giochi e divertimento. Abbiamo visto come anche negli asili e nei nidi di infanzia venissero consigliate alle maestre dei giochi a tema bellico per gli infanti, figurarsi quindi se per quelli un po' più grandicelli di età la guerra di Libia non fornisse ottime occasioni per organizzare giochi di guerra a tema coloniale, spesso trascesi a fenomeni di ordine pubblico da gestire.

Fu questo, per esempio, il caso di una "battaglia" tra bambini nelle strade di Napoli, che, con toni tra il serio e il faceto, occupò le pagine dei giornali del tempo ed ovviamente fu oggetto di attenzione particolareggiata dei periodici per l'infanzia. Gli *scugnizzi* venivano invariabilmente

²²³ Ester D'Agostino, *Al lavoro fanciulli!*, in «Vita Rosea», 29 ottobre 1911, p.18.

descritti come divertenti, furbi e rapaci, ma fieramente patriottici e alimentati da forte spirito combattente, tanto che i festeggiamenti delle prime vittorie si erano trasformate in occasioni imperdibili di rievocare quelle battaglie per le strade di Napoli, dividendo i grandi gruppi di bambini in due fronti opposti, l'italiano e l'ottomano. Al posto delle armi i due gruppi contendenti, un centinaio abbondante di bambini scalmanati, si munirono di pietre, e se gli *italiani* avevano rubato un tricolore, i *turchi* avevano fabbricato alla meglio una bandiera verde, mentre alcuni si erano ritagliati dalla carta velina una croce rossa per impersonare i corpi di soccorso. Al grido di *Viva l'Italia, a morte i turchi* era poi partita una sassaiola così feroce da dover richiedere l'intervento dei carabinieri per porre fine alla battaglia nelle strade di Napoli. Quello che è interessante è il giudizio che i periodici per l'infanzia dedicarono a questo episodio, perché rivelatori della mentalità nazionalpatriottica e schiettamente militarista dell'epoca nonostante i velati toni divertiti e umoristici. Ciò che allo sguardo di oggi risulta sorprendente è la rassegnata (ma poi veramente tale?) convinzione che questi giochi fossero utili e propedeutici ad una possibile guerra futura, che indipendentemente da quella allora in corso in Libia veniva data sostanzialmente per certa e inevitabile. I fatti storici di qualche anno dopo avrebbero effettivamente corroborato questo convincimento, ma è ugualmente rilevante notare che nel 1911 perfino nei periodici per bambini esistesse un clima, se non proprio favorevole, almeno conscio della possibilità che l'Italia presto o tardi si sarebbe trovata impegnata in un conflitto europeo. La guerra in sostanza non era più una possibilità, ma un fatto del quale si doveva soltanto avere la saggezza o la fortuna di prevedere il momento in cui si sarebbe avverato. Il *Corrierino*, al pari della testata madre decisamente a favore del conflitto in Libia, guardò in maniera benevola a questo episodio di gioco di guerra, quasi un sintomo di forza e robustezza delle classi più giovani del paese:

«Che ne dite, lettori? A parte il fatto che simili esempi non sono punto da imitarsi, perché possono dare risultati anche più gravi di quelli deplorati a Napoli, è certo che l'atto audace degli scugnizzi è lì ad attestare il loro spirito ardente e patriottico, e lascia presagire nei piccoli combattenti di oggi, soldati valorosi e temibili in un lontano dimani. Giuoco anzi la testa che se i centotrenta piccoli ideatori della mischia si trovassero davvero sul teatro della guerra italo-turca darebbero molto, ma molto filo da torcere ai turchi veri!»²²⁴.

Una visione meno ottimistica fu quella, per esempio, del giornalino illustrato milanese *Ore liete*, che pur riconoscendo la natura ludica di quegli scontri napoletani avvertiva i piccoli lettori che quello che allora consideravano un gioco, un passatempo anche rischioso ma comunque nella dimensione del divertimento, nell'età adulta sarebbe stato tutt'altro che un momento di gioia, risate e

²²⁴La battaglia italo-turca di Napoli ovvero *Le mirabolanti gesta di 130 scugnizzi*, in «Corriere dei Piccoli», 3 dicembre 1911, p.7.

piacere, perché agli amici/opponenti si sarebbero sostituiti degli avversari pronti a tutto pur di vincere la battaglia e il gioco si sarebbe trasformato in sgradevole e drammatica realtà:

«Quelli tra i nostri lettori che sono già più avanti negli anni sorrideranno forse di compassione al pensare che i fratellini si divertono e loro stessi si sono divertiti con quel genere di giuochi! Ma conviene tener presente è che proprio della natura del bambino quello di imitare gli uomini fatti e che, d'altra parte, questo prepararsi – sia pur per ridere – all'esercizio delle armi è sempre un buon mezzo per abituarsi a quella disciplina che, non solo deve regnare sovrana negli eserciti, ma anche essere costantemente osservata in ogni circostanza della vita, là dove siano dei doveri da compiere, dei superiori a cui obbedire. Continuate pure, bimbi cari, colle sciaboline di legno, coi cappelli di carta, coi fucili di giunco, a fare il soldato, ma non dimenticate che se ora lo siete per divertimento un giorno lo dovrete essere per dovere, colle armi che uccidono, che lo farete anche dopo nella vita, che dovrete essere e sentirvi soldati nell'animo, nella mente, nel pensiero, nelle abitudini per saper compiere esattamente e sempre il vostro dovere»²²⁵.

Non direttamente collegata ai fatti di Napoli ma chiaramente ad essi ispirato fu infine uno scambio di vedute presente sulle pagine di *Vita Rosea*, che, come abbiamo detto poc'anzi, era una rivista collegata a *I Diritti della Scuola*, favorevole alla guerra ma comunque con toni critici. L'autore di questa corrispondenza fittizia fu un personaggio che abbiamo imparato a conoscere, Angelo Magni, storico collaboratore della importante rivista magistrale romana e autore delle due cronache di guerra *Tripoli nostra* e *La gloriosa conquista*. Nel primo testo Magni, con lo pseudonimo di Bruscolo, si immaginava di ricevere una lettera da un piccolo lettore, Totò, che in un gioco di guerra avrebbe dovuto impersonificare un turco, e questo gli poneva dei dubbi morali e di opportunità perché a suo dire nessuno avrebbe voluto giocare nel ruolo del turco, il nemico in quel momento degli italiani:

«Io sono morto ieri. Mi toccava e sono stato ai patti. Ma è imbarazzante (...) perché, sempre secondo i patti, chi muore italiano deve risuscitare turco... Sicuro, io oggi dovrei combattere contro la mia patria, che però non dev'essere più l'Italia, perché io devo essere nato dove nascono i sudditi di Maometto – e ti giuro che non è vero – e devono dirsi turchi anche mio padre e mia madre, poveretti, e tutti gli antenati e tu anche, Bruscolo mio, perché, capirai, oggi specialmente, non è possibile che un turco abbia per amico uno del campo nemico»²²⁶.

Nel testo di risposta Magni poneva una delle rare se non l'unica, chiara e netta voce contraria alla guerra presente nelle pagine dei periodici d'infanzia. Presentata come una sciagura foriera di morte e distruzione, per Magni il conflitto doveva essere portato a termine e vinto dagli italiani per una questione d'onore, di necessità e di rispetto per i caduti e i sacrifici fatti, ma della guerra il paese

²²⁵ *La guerra a Napoli*, in «Ore Liete», 1° dicembre 1911, p. 360.

²²⁶ Angelo Magni, *Posso fare il turco?*, in «Vita Rosea», 21 gennaio 1912, p.114-115.

avrebbe potuto fare tranquillamente a meno. Nella visione di Magni non era quindi opportuno né salutare che i bambini per divertirsi e passare del tempo giocassero alla guerra, una tragedia e non un fatto eroico da esaltare e in cui sperare di essere un giorno coinvolti. Coi toni di severa accettazione e sostegno al conflitto più per dovere che per reale convinzione, Magni spegneva ogni velleità e fantasia bellicista dei piccoli lettori, in una sorta di ribellione del tutto minoritaria alla cultura maggioritaria nell'Italia del tempo. Quella dello storico autore e collaboratore de *I Diritti della Scuola* si sarebbe rivelata una voce fuori dal coro dei periodici per l'infanzia, e quindi destinata all'insuccesso:

«La guerra non è festa: è una triste necessità, qualche volta; è una sventura che non si può sempre allontanare, e che va sopportata con serietà e fierezza; e non mi pare dunque e non parrà neanche a te che le sventure si prestino a un passatempo. Oggi la patria nostra si trova ad avere impegnato il suo buon nome, il buon nome nostro, il nostro onore, la vita di tanti cari fratelli nostri, le nostre ricchezze, i nostri sudori, tutto il suo avvenire; e noi, si sa, dobbiamo con tutto il cuore augurarle vittoria; e poiché la guerra è la guerra e non c'è la vittoria da una parte se dall'altra parte non c'è la sconfitta, è naturale che ogni buon italiano auguri alla Turchia e ai turchi tutto il danno. Ma pensa un po' se la necessità di una guerra non fosse sopravvenuta a mettere sossopra tutti! Tanti baldi giovani oggi feriti o morti continuerebbero la loro vita di lavoro e di gioia, le famiglie che li piangono, piombate nel lutto e nella miseria, sarebbe tranquille e liete (...) e il nostro cuore fatto per amare non avrebbe un nemico da odiare (...) Pensa a tutto questo, pensa al bene che la guerra ci fa perdere e dimmi se essa sia tanto bella cosa da volerne fare una specie di balocco per le nostre ore di ricreazione»²²⁷.

La voce di Magni rimase però pressoché isolata, perché più il conflitto andava avanti nelle sue dinamiche più la mobilitazione dei più piccoli nelle riviste a loro dedicate procedette a grandi passi. Anzi, la passione guerresca dei bambini nel praticare coi propri compagni e amici giochi di guerra, l'interesse per l'andamento della campagna e la volontà di sentirsi partecipi vestendosi da militari furono interpretati come segnali positivi e di cui andare fieri, quasi una certificazione definitiva dell'ingresso delle giovani generazioni nella passione e nella partecipazione emotiva della comunità nazionale. Con un'esagerazione della portata e delle conseguenze della guerra di Libia se paragonate al primo conflitto mondiale di poco successivo, dal punto di vista di questi giornali si portava a compimento un lungo processo di costruzione del sentimento nazionalpatriottico partito negli ultimi due decenni dell'Ottocento e che vedeva nell'esaltazione dell'esercito e dei valori militari l'ultimo livello di un'educazione compiutamente patriottica:

«L'amore per il nostro esercito, per i nostri meravigliosi soldati, ha sempre avuto profonde radici nel cuore dei bambini, i quali non lasciano passare un reparto di truppa senza salutarlo con le loro grida gioiose, senza

²²⁷ Angelo Magni, *Posso fare il turco? La risposta di Bruscolo*, in «Vita Rosea», 28 gennaio 1912, p. 123-124.

accompagnarlo per lunghi tratti con passo marziale in segno di affettuoso cameratismo. Ma questo amore innato oggi si è trasformato in vera adorazione; ed il fenomeno della nuova generazione che si interessa dei fatti di guerra, che si accalora e si entusiasma ad ogni vittoria dei nostri valorosi soldati e marinai, è veramente degno di essere segnalato come indice di elevato sentimento e di buon auspicio per le sorti della nostra cara Patria (...) Chi non ha notato passando per strada i gruppetti di bambini tutti intenti ad ascoltare il più grandicello di loro che racconta e commenta gli ultimi episodi della guerra? Chi non ha avuto occasione di ammirare gli scatti di sdegno di questi piccoli patrioti nell'apprendere gli strazi subiti dai nostri fratelli caduti nelle mani di un nemico barbaro e che morirono da martiri, col santo nome della madre Italia sulle labbra?»²²⁸.

Un altro segnale di avvenuta mobilitazione era quella del travestimento militare dei bambini. Abbiamo già visto con l'articolo dedicato alla Befana quanto questa fosse una pratica già consolidata ed erede diretta della cultura militaresca dei nazionalismi ottocenteschi, ma con la guerra di Libia tale costume ottenne una legittimazione ufficiale e definitiva. I bambini potevano vestirsi da militari perché l'Italia era effettivamente impegnata in un conflitto, non si trattava più di rievocazioni dell'epopea risorgimentale o di un omaggio alla cultura dominante all'epoca; era la concreta realtà quotidiana ad offrire un'opportunità succulenta ai più piccoli, perfino alle bambine. Questo fu evidente, per esempio, col carnevale del 1912, quando il *Corrierino* presentò un articolo in cui venivano messi in mostra alcuni dei vestiti più gettonati per le feste carnascialesche di quell'anno, dei travestimenti utili per sentirsi parte attiva della guerra e per rendere omaggio ai soldati stessi. Con tanto di fotografie che agli occhi dello studioso e del lettore di oggi paiono interessantissime e straordinarie nella loro semplicità, i piccoli lettori del giornale potevano vedere un loro coetaneo vestito da bersagliere dell'undicesimo reggimento, quello della battaglia di Sciara Sciat, fiero nella posizione di riposo e con un piccolo fucile. Oppure, e questo è forse l'aspetto più interessante delle fotografie, tre bambine, una vestita da crocerossina, con una camicia bianca con una croce rossa e una gonna bianca, la seconda che impersonava l'Italia, con una corona turrita, una veste bianca dal grande stemma sabauda ed un tricolore nella mano, e la terza che rappresentava la Libia, vestita da odalisca seguendo i canoni tipici dell'orientalismo ottocentesco. Di quest'ultima il giornale offriva un'ulteriore fotografia che oggi definiremmo probabilmente inopportuna, con la piccola bambina distesa su di un fianco su dei cuscini, nella tipica posa delle donne degli harem orientali dei dipinti di Ingres e dell'orientalismo pittorico del XIX secolo, niente di più chiaro. È affascinante notare che l'ultima fotografia, quella che riuniva tutti i bambini in un'unica posa, cristallizzava i rapporti gerarchici e di genere designati dalla guerra, ma potremmo dire dalla cultura del tempo, ai maschi e alle femmine: all'unico bambino fotografato spettava il ruolo dell'eroe militare, mentre alle bimbe

²²⁸ *Piccoli patrioti*, in «Corriere dei Piccoli», 28 gennaio 1912, p.2.

appartenevano i tradizionali ruoli assistenziali della crocerossina o quelli allegorici delle nazioni in lotta tra loro (Italia e Libia in questo caso)²²⁹.

Quello della barriera tra bambini e bambine nel livello di partecipazione patriottica alla guerra di Libia era un limite difficilmente scalfibile, perfettamente aderente alla cultura maschilista del tempo e ben poco attenta alle questioni di genere. Abbiamo già visto quanto i tentativi delle bimbe di poter sognare di partecipare alla guerra venissero accolti con ilarità o addirittura con rimprovero, come a dire che le questioni belliche non erano affatto affari femminili e dei quali non valeva neanche la pena occuparsene. Questa posizione tra il sorriso e il rimbrotto non cambiò granché nel corso dei mesi di guerra, a dimostrazione che, con l'eccezione delle crocerossine e del ruolo sacrificale delle madri, il rapporto simbolico, politico e culturale tra donne e guerra si sarebbe modificato soltanto con il primo conflitto mondiale, quando il loro ruolo di supplenza degli uomini impegnati nelle battaglie delle trincee nei campi, nelle fabbriche e negli uffici avrebbe sostanzialmente evitato il crollo disastroso del fronte interno e avrebbe fatto conquistare una nuova consapevolezza alle donne stesse, che comunque avrebbero dovuto ancora attendere a lungo per ottenere i propri diritti civili e politici. Con la guerra di Libia i tempi non erano ancora maturi e, almeno nelle riviste per l'infanzia, venne accettata soltanto la dimensione scherzosa della mobilitazione femminile, da non prendere troppo sul serio. In un articolo corredato da fotografie di bimbe vestite da crocerossina, da Libia e da Italia, il *Corrierino* sosteneva la netta distinzione tra la guerra vera, in cui alle donne non restava altro che «preparare le bende per i feriti o iscriversi fra le infermiere della Croce Rossa», e quella per gioco, dove per spirito di emulazione dei fratelli o degli amichetti tutto era permesso, perfino travestirsi da militare. Questa differenziazione era quasi un fatto congenito che le distingueva dai maschi, perché di solito «le bambine non si appassionano alla guerra per la guerra: la violenza non è certo fra le doti più comuni dell'anima femminile». Ma del resto «ci voleva la nostra guerra, divenuta presto popolarissima, ci voleva l'eco dei magnifici fatti d'arme del nostro esercito per toccare anche i cuori del piccolo mondo femminile e trasformare non poche nostre dolcissime bimbe in tante simpatiche Giovane D'Arco»; a questo si doveva ridurre la comprensione della mobilitazione e della militarizzazione femminile, ad uno scherzo a cui magari dimostrare affetto e anche simpatia, ma soprattutto poca considerazione, perché non era niente di troppo serio²³⁰.

Quanto la mobilitazione e la militarizzazione delle giovani generazioni fossero diventate una caratteristica della quotidianità di quei mesi di guerra, entrando anche nelle dinamiche fanciullesche del gioco, veniva dimostrato pure dalle continue pagine pubblicitarie che reclamizzavano giocattoli a

²²⁹ *Carnevale patriottico*, in «Corriere dei Piccoli», 3 marzo 1912, p. 6.

²³⁰ *La guerra in gonnella*, in «Corriere dei Piccoli», 16 giugno 1912, p.2.

tema bellico. Fu soprattutto nel periodo natalizio che le riviste per bambini ospitarono réclames e pubblicità di fabbriche e aziende che, con grande fiuto degli affari e una immediatezza imprenditoriale nel saper cogliere gli eventi, dedicarono intere nuove linee di giocattoli alla guerra di Libia. Particolarmente impressionante agli occhi del lettore di oggi è una paginata intera del *Corriere dei Piccoli* del 24 dicembre 1911 che con dovizia di particolari descriveva ai piccoli lettori i nuovi prodotti della *Unione Internazionale Fabbricanti Giocattoli*, una azienda milanese, e sembrava fornire dei consigli esperti per gli ultimi acquisti. Con uno spirito commerciale e consumistico in questo caso all'avanguardia e già pienamente novecentesco, e che toglieva al Natale qualsiasi rilevanza religiosa, la pagina si apriva con questa intestazione:

«Natale, Capodanno, Epifania, ecco le tre ricorrenze in cui genitori, parenti o congiunti qualsiasi vogliono rendersi più che in altra occasione sorgente di letizia dei loro cari piccini. La nostra fabbrica è ricca in quest'anno di giocattoli istruttivi e divertenti (...) Una gran parte di questi giocattoli non sono che l'apologia di quanto la nostra patria conquista tutto giorno in Tripolitania a vantaggio dell'avvenire di noi tutti italiani»²³¹.

A parte questo cappello pubblicitario, ciò che più impressiona è l'accuratezza e la variegata scelta di giocattoli a tema libico che i piccoli lettori potevano trovarsi davanti agli occhi, sognandone magari l'acquisto. Qui oltre alla banalizzazione come processo culturale e sociale studiato da Mosse, con l'ingresso della guerra nella quotidianità, si affiancava una vera e propria banalizzazione della guerra nel senso etimologico del termine. Alle classiche e pienamente ottocentesche riproduzioni di piccoli fucili e rivoltelle si affiancavano una penna stilografica significativamente chiamata *Tripolitania* al costo di due lire, un bambolotto di bambino «d'anni uno, che si monta automaticamente camminando carponi, per correre verso la mamma che piange, mentre il padre parte per la Tripolitania, splendido effetto, Lire 2»; una serie di pupazzi animali, anche loro partecipanti alla guerra come un «germano reale femmina che trovasi vicino a dove si trovano gli ultimi prigionieri di guerra della Tripolitania, Lire 2.50»; ovviamente una serie dedicata ai nemici degli italiani, tutti descritti con toni sprezzanti e schiettamente imperialisti, come nel caso di un beduino che «cavalcando una gigantesca bestia indigena arriva dal deserto nell'oasi e viene fatto prigioniero dagli avamposti delle nostre truppe, Lire 2.50», di un bambino arabo con fez «il quale, con movimento meccanico, si inizia carponi, strisciando il terreno a guisa degli arabi che sgomisciolano dai loro nascondigli per assalire proditoriamente i nostri fratelli combattenti, Lire 1.50», o infine di un arabo «nel suo originale costume che indossa durante la semina e in altri lavori, con calzoni rossi, giubbottino bleu chiaro e berrettino rosso», un'utile riproduzione per «chi vuole avere un'idea dei

²³¹ *La delizia dei bimbi! Giocattoli riproducenti i costumi arabo-turchi della Tripolitania*, in «Corriere dei Piccoli», 24 dicembre 1911, p. 16.

musi brutti di tale razza, Lire 0.75»²³². Le pubblicità per i giocattoli a tema libico continuarono per tutta la durata del conflitto coloniale, come dimostra per esempio questa reclame con toni tra lo sprezzante e l'umoristico di un tiro al bersaglio raffigurante un turco

«con testa in celluloido, fez di panno rosso, fiocco, il bersaglio più divertente che vi sia per ragazzi, giovinetti, i quali mediante apposita pistola automatica, uso Browning in metallo nero, tirano contro il turco e se viene colpito dal proiettile proprio nel collo, la testa salta in aria segnando così il centro; altrimenti il turco colpito in altra parte fa dondolare tutto il corpo avanti e indietro in modo goffo destando l'ilarità del tiratore e dei presenti»²³³.

È interessante notare che se da una parte la guerra di Libia veniva raccontata come una prova di maturità fondamentale per l'Italia, quasi un momento chiave della storia nazionale, con quindi tutto il portato di retorica, rilevanza simbolica e conseguenze politico-culturali, allo stesso momento del conflitto coloniale si portava avanti una narrazione parallela che le faceva perdere ogni riverenza, minimizzando ogni cauto timore o grande rispetto per i sacrifici sopportati dai soldati italiani, in un processo di banalizzazione tale che, sempre nel periodo natalizio, sulle riviste dei bambini comparvero delle pubblicità che offrivano addirittura servizi gastronomici a tema libico, rappresentando probabilmente una delle forme più complete di semplificazione del conflitto. Nella reclame le conquiste coloniali e le vittorie militari in Libia diventavano così una giustificazione per preparare e gustare pasti di festa, perché «gli eroi passano il Natale lontani dalla loro patria. Le famiglie, i parenti, gli amici, i conoscenti, tutto il popolo, inneggiando all'idillio coloniale, in occasione del Natale devono quindi allestire la propria tavola sontuosamente, con specialità mangerecce di rito che finora non sono state accessibili che nelle case signorili», e dopo questa solenne affermazione seguiva una dettagliata lista di panettoni, torroni, liquori e creme da comprare a modico prezzo, sempre in onore della patria²³⁴.

Aldilà di questi episodi di banalizzazione del conflitto, forse inevitabili nel tentativo di rendere quotidiano e normale un evento straordinario quale una guerra, le riviste per l'infanzia giocarono un ruolo indubbiamente importante nello smuovere le coscienze e i sentimenti delle generazioni più giovani, in un processo di mobilitazione e militarizzazione, in definitiva di nazionalizzazione delle masse giovanili, che invitava i più piccoli a sentirsi parte di una più grande comunità nazionale anche nella fondamentale dimensione ludica della crescita e dell'apprendimento. Le testimonianze che abbiamo riportato, ma ce ne sarebbero state altrettante da citare, dimostrano quanto il discorso bellico

²³² Ibidem.

²³³ *Pubblicità- Il bersaglio del Turco*, in «Corriere dei Piccoli», 21 luglio 1912, p.16.

²³⁴ *Pubblicità- La guerra e Natale allegro. Otto specialità natalizie per L.5,90!*, in «Corriere dei Piccoli», 3 dicembre 1911, p.16.

e la retorica nazionalpatriottica fossero effettivamente entrate nella quotidianità dei bambini e delle bambine, andando ad influenzare quel regno del fantastico e della visione e dell'interpretazione della vita che era il gioco. Ciò che prima era astratto diventò realistico e perfino impressionistico, influenzato com'era dai racconti, dalle lezioni dedicate a scuola o dalla lettura dei giornalini. I giochi di guerra non furono più soltanto prerogativa di principesse, cavalieri medievali o dei lontani eroi risorgimentali, ma si colorarono di vita quotidiana, di *hic et nunc*, per cui giocare alla guerra di Libia, agli italiani contro gli ottomani, insieme al desiderio di potersi vestire come i bersaglieri o i marinai allora impegnati nel conflitto e al sogno di diventare presto adulti per andare a combattere, diventarono dinamiche naturali e spontanee. Del resto, in un testo che univa l'umorismo al compiacimento per il fervore patriottico dei più piccoli, il *Corrierino* si chiedeva perché

«(...) solo i grandi han da fare la guerra? Io conosco certi piccoli dai tre agli otto anni, tutti presi da tale uno spirito bellicoso che – corpo di mille obici – mangerebbero un turco a colazione e un arabo a pranzo. Salvo, dopo, a mettersi a letto per l'indigestione. A sentirli, certi guerrierini in edizione lillipuziana sarebbero pronti ad imbarcarsi immediatamente per la Tripolitania e a farvi strage, per esempio, di beduini. Anche perché hanno il colore della cioccolata (...) I miei due nipotini, Tullio ed Emilio, sono addirittura feroci. Alla mia domanda se volessero recarsi a Tripoli, sono scappati tutti e due. – Come bamboccioni, scappate? – Macchè, sono tornati di lì a un momento urlando: - Gli italiani non scappano mai. Andiamo a Tripoli! - Tullio si era armato della sua rivoltellina da cinquanta centesimi, ed Emilio brandiva una bandiera. Immaginate che scempio di turchi avrebbero fatto! L'altro mio nipotino, Corrado, di tre anni, sentito di che si trattava ha gridato – Io sono la cavalleria! (...) Né i piccoli di casa mia si sono voluti convincere che per mandarli alla guerra bisogna essi crescano ancora, crescano molto. Fulvio, un monello di quattro anni, insisteva: - Lasciate andare me, lasciatemi andare anche da solo... - Basti tu a vincere la guerra? – Sì, io vado ad uccidere Maometto! – E si era così infervorato che gli ho dovuto fare un Maometto di carta, perché lo uccidesse a suo piacere»²³⁵.

Questo articolo umoristico in realtà svela più di quanto il tono divertito volesse far credere ad una prima lettura. Il racconto tra lo stupefatto e il compiaciuto dell'adulto che narra di questi bambini totalmente presi dalla passione guerresca è in realtà una dimostrazione lampante di quanto, almeno nei figli della borghesia italiana, il conflitto libico fosse penetrato nella quotidianità e di quanto i fatti africani avessero mobilitato e irrobustito i sentimenti nazionalpatriottici dei più piccoli. La rabbia quasi fanatica e isterica dei bambini nel volersi armare e combattere contro i nemici o addirittura di scontrarsi con la figura storica di Maometto, una fantasia irrealistica perché antistorica e tuttavia ritenuta genuina e consona ai sentimenti patriottici e bellicisti di quei giorni, oppure i casi quasi simbolici di antropofagia, con i beduini e gli arabi trasformati anche in funzione del colore della loro pelle in cioccolata, rendono l'idea di quanto ormai i bambini avessero introiettato nelle loro emozioni,

²³⁵ Carlo Veneziani, *Se anche i bambini...*, in «Corriere dei Piccoli», 21 gennaio 1912, p.10.

nei loro pensieri, nelle loro fantasie e nei loro giochi la guerra di Libia. L'adesione entusiasta dei bambini e delle bambine era ormai cosa fatta, come dovette constatare una amareggiata Paola Lombroso Carrara nelle corrispondenze della *Zia Mariù*. Numerose furono le lettere dei piccoli lettori che si riferivano con toni entusiastici al conflitto, ma due in particolare meritano di essere citate per il fervore delle piccole autrici ormai imbevute di retorica bellicista a tal punto di sognare di essere un maschio per poter andare a combattere il nemico. È curioso, ma forse non troppo sorprendente, notare che le due lettere dedicate alla guerra più interessanti della corrispondenza con la *Zia Mariù* fossero state scritte proprio da due bambine:

«Oh, Zia Mariù, tu non sai qual è il mio sogno: io vorrei andare in Africa a Tripoli, vestita da soldato con l'elmo in testa e con la spada in mano e il fucile in pugno entrare nella mischia e andare avanti avanti e vedere i turchi cadere e gli italiani trionfare e correre correre là dove è più accanita la lotta gridando: viva l'Italia, viva l'Italia! Perché sono certa che vincerei sempre, tanto sarebbe il mio ardore e coraggio; poi quando tutto è finito, andrei nei campi di battaglia a soccorrere i feriti e consolarli. Oh, Zia Mariù, se questo sogno si potesse avverare, se potessi per davvero andare sul campo di battaglia! Io mi sento proprio come una piccola guerriera, odio l'ago, il filo, il cucito; amo solo le cose belle, ardite. E sono la tua Maryla guerriera!»²³⁶.

Ancora più netta ed esplicita nelle sue intenzioni era la seconda lettera, ormai nel pieno furore guerresco sia a scuola che nel gioco:

«Anche io, Zia Mariù, sono una nipotina guerriera. Ho tante bandiere e un fucile pronto e finiti i compiti non faccio altro che dare l'assalto al turco. Vorrei tanto poter andare alla guerra e uccidere i turchi (senza essere uccisa però). Come sarebbe bello se i nostri soldati potessero uccidere quei cattivacci di turchi senza essere uccisi! Noi a scuola con quelle di terza facciamo un reggimento: abbiamo tutti delle banderuole che nascondiamo durante la lezione e scopriamo in ricreazione. Ci mettiamo tutte in fila e marciamo e corriamo e quando passiamo davanti al nostro capitano che sventola il tricolore gridiamo: Hurrah! Viva l'Italia, abbasso i Turchi!»²³⁷.

Di fronte a queste accalorate e vibranti dichiarazioni di amor patrio, *Zia Mariù*, ovvero Paola Lombroso Carrara, si trovò in difficoltà. Vicina per cultura, professione e fede politica alle istanze del socialismo umanitario, la *Zia Mariù* non poteva che opporsi o quanto meno ridimensionare la retorica nazionalpatriottica e imperialista dei propri piccoli lettori, ed è molto probabile che questa sua freddezza nei confronti dell'entusiasmo per la guerra di Libia contribuì non poco ai dissidi e alla definitiva rottura con il direttore del *Corriere della Sera* Luigi Albertini, con l'addio nel 1912 a quel

²³⁶ *Corrispondenza. Sogni*, in «Corriere dei Piccoli», 26 novembre 1911, p. 15.

²³⁷ *Corrispondenza. Vecchia e nuova*, in «Corriere dei Piccoli», 31 dicembre 1911, p.15.

Corriere dei Piccoli che aveva contribuito a fondare nel 1908²³⁸. In una sua lettera di risposta ad una bambina a favore della missione coloniale non si può non notare quanto Paola Lombroso Carrara nutrisse delle serie preoccupazioni per il futuro delle giovani generazioni che, imbevute di cultura nazionalistica e militarista, sembravano aver perso di vista i valori umanitari a favore di uno sciovinismo che qualche anno dopo avrebbe condotto alla tragedia del primo conflitto mondiale e all'epoca dei totalitarismi:

«E io, cari i miei ragazzi, che cosa vi devo dire? Io adoro come voi il mio paese e ammiro come voi i soldati che compiono con tanto sacrificio e stoicismo il loro dovere... ma la guerra mi riempie l'animo di pietà e in nessuna delle vostre (con un po' di meraviglia e un po' di tristezza) ho trovato quel voto che sta in fondo al mio cuore. Bambini cari, voi vedete quello che luce, la bandiera, la musica, i soldati che partono infiorati, la gloria del combattimento che li aspetta. Ho assistito l'altro giorno ad una scena che vi racconto. Ero là dove si distribuiscono i soccorsi alle famiglie bisognose dei feriti e morti in guerra. Si presentò una donna giovane con quattro bambini; il più grande di sei anni! Suo marito, un meccanico richiamato, era morto a Sciara Sciat; la donna domandava soccorso (...) Per questo, miei cari ragazzi, il mio voto (io sola, dunque, l'avrò in cuore?) è la pace; perché amo le cose belle, buone, miti, amo il sole, i bambini, io non so cambiarmi. Questo è l'ultimo giorno dell'anno; che il 1912 porti la pace, o cari ragazzi della zia Mariù»²³⁹.

Bisogna infine citare il caso molto particolare e interessante di una rivista per ragazzi che fece uscire la mobilitazione e la nazionalizzazione delle giovani generazioni dalla loro dimensione prettamente retorica e letteraria per una traduzione fattiva e molto più concreta, rappresentando quasi un *unicum* nel panorama dei periodici per l'infanzia. *Vita* era un quindicinale illustrato pubblicato dalla casa editrice milanese Trevisini che nel corso dei mesi dedicò alla guerra di Libia un'attenzione moderata, non così assidua e periodica come nelle testate che abbiamo già avuto modo di analizzare e che incontreremo nelle prossime pagine. In occasione delle festività natalizie, però, il periodico milanese compì una scelta che avrebbe ottenuto il plauso degli altri giornali concorrenti e delle riviste magistrali, che nelle loro pagine pubblicitarie spesso misero in primo piano un'inserzione a sostegno della causa benefica portata avanti da *Vita*. Il quindicinale meneghino aveva deciso di pubblicare un numero unico e speciale, al prezzo di cinquanta centesimi e significativamente intitolato *Natale di Gloria*, il cui ricavato sarebbe stato totalmente a beneficio delle «famiglie bisognose dei richiamati, dei morti e dei feriti nella guerra italo-turca», come veniva recitato nella copertina del giornalino.

²³⁸ Alla figura di Paola Lombroso Carrara nel centocinquantenario della nascita la Fondazione Tancredi di Barolo e il MUSLI (Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia) di Torino hanno dedicato il convegno nazionale «La più bella storia del mondo. Le biblioteche di Zia Mariù» in data 7 dicembre 2021.

²³⁹ *Corrispondenza. La nota dominante*, in «Corriere dei Piccoli», 31 dicembre 1911, p.15.

Abbiamo già visto sia nelle riviste magistrali quanto nelle letture per bambini quale peso simbolico fosse assegnato al Natale quale momento sacro e religioso, sia riferendosi al culto cristiano che a quello laico della nazione. Nella commistione tipica del linguaggio nazionalpatriottico, la Natività veniva collegata al simbolismo della famiglia e della comunità nazionale, con le immagini dei soldati malinconici e lontani dalle feste coi propri cari ma allo stesso tempo orgogliosi della missione che stavano portando avanti per sé stessi e per l'Italia nella sua interezza, le lettere piene di tenerezza e affetto per i propri familiari, i regali spediti in Libia, i tentativi di ricreare al fronte quelle immagini di serenità e festa immediatamente riconducibili al Natale, il dolore per chi era caduto e non avrebbe più potuto festeggiare la nascita di Cristo una volta tornato a casa. La copertina stessa della rivista, realizzata dal pittore e caricaturista Aldo Mazza, era significativa in questo senso. In uno scenario desertico con sullo sfondo il classico e orientalistico richiamo alle palme, i bambini che compravano questo numero speciale del giornalino milanese potevano vedere una scena notturna di un accampamento militare italiano, con tre tende. Ciò che più balzava agli occhi erano però i tre fucili posti al centro della scena in modo tale da formare una sorta di albero di Natale, con le baionette che quasi andavano a comporre un puntale argentato e decorativo, mentre in cielo splendeva luminosa e solitaria una stella, un rimando alla stella polare o proprio alla cometa della tradizione natalizia. Del resto, la stessa presentazione del numero speciale di *Vita* era abbastanza esplicita nell'assimilare la nascita di Cristo a quella di una nuova Italia, potente e gloriosa, finalmente rinnovata nelle forze e nello spirito:

«Questo Natale verrà anche per loro, per i nostri cari soldatini laggiù, vigili e gai alle trincere, fra le insidie e gli assalti, fra il boato del cannone e degli shrapnels, un ritornello amoroso, un *Savoia* eroico. Per la carità riconoscente dei fratelli che son rimasti, i fratelli pionieri – avanguardia della Grande Italia laggiù – avranno la loro cena sotto le stelle, nelle subito gaie tane dentro la sabbia, al gelo della notte, tra i palmizi agitati dal vento (...) Ma esso stesso è il principio di una istoria. Nato è qualche cosa di veramente grande e insospettato e aspettato, per noi; qualche cosa che è come il nostro Messia, il Salvatore nostro, che ne libera dal peccato d'origine, che ne promette una vita imperitura dello spirito. Nata è la Gloria d'Italia. E non la gloria del vincere la battaglia in campo aperto o del dirigere trionfalmente una avanzata accerchiante, o dell'inseguire sgominando il nemico per lande che egli conosce e che sono ingannevoli per noi, o dello sventare una congiura di tradimenti, o dell'organizzare sulle cruenti ruine di una dominazione barbara un inizio di vita civile all'ombra del tricolore (...) e gridare la stupefacente gioia della nostra maturità ad essere una nazione tra le più grandi, che mostra un passato come più glorioso non ne fu mai (...) Neppure questa gloria! Ma un'altra più intima e più vasta: quella di avere acquistato di sé la stima e la fiducia e l'orgoglio (...) È nata l'anima italiana (...) Da questa vittoria sulla stessa propria diffidenza nasce la Gloria, la vera Gloria d'Italia»²⁴⁰.

²⁴⁰ *Natale di Gloria*, in «*Vita. Rivista quindicinale illustrata per la giovinezza*», 25 dicembre 1911, p. 1-2.

C'era tutto in questa presentazione del numero speciale: l'idea della guerra di Libia come missione civilizzatrice ed evangelizzatrice, la mistica del sacrificio e del dovere patriottico, la retorica del ritorno nelle terre dell'antica Roma imperiale, il conflitto presentato come una prova di maturità per il paese e per la nuova Italia che aveva appena festeggiato il cinquantenario unitario. E questo compendio durava per tutte le pagine della rivista, componendo una sorta di summa di tutti i simbolismi, i significati e le suggestioni che la propaganda e il clima culturale del tempo legarono ai fatti della guerra coloniale. Come nelle cronache di Magni e Fortuzzi, *Vita* presentava i motivi e le cause del conflitto, e per compiere un'operazione del genere molte pagine della rivista vennero dedicate al racconto delle violenze subite dagli italiani nelle terre libiche e all'arretratezza del dominio turco, «un brandello di barbarie nel cuore del Mediterraneo» di cui non si poteva più «consentire la permanenza»²⁴¹. La necessità della missione civilizzatrice aveva quindi un posto d'onore nelle pagine dello speciale natalizio, ma un ruolo altrettanto importante lo rivestivano le ragioni della geopolitica. Nel raccontare l'espansione nel Mediterraneo delle potenze europee nei decenni a cavallo tra Otto e Novecento, gli autori presentavano il paese come stretto in una morsa d'acciaio, alla mercè della fame imperialista della Francia e della Gran Bretagna. La guerra diventava così un «atto ineluttabile», e se da un lato il conflitto era inevitabilmente un atto triste e doloroso, allo stesso tempo per l'Italia era «inumano abbassare le armi e rinunciare al diritto della propria esistenza quando si è da ogni parte minacciati da potenti decisi ad agire»²⁴².

Numerose fotografie accompagnavano queste pagine ed una piccola cronistoria dei fatti d'arme avvenuti nell'autunno e il primo inverno del 1911. Ai ritratti ufficiali dei comandanti e dei generali impegnati nei combattimenti venivano associati quelli di soldati semplici, scene di vita della trincea, fotografie di prigionieri turchi e di battaglia in cui le stesse didascalie esprimevano un appoggio entusiasta ed incondizionato alla guerra. Esemplificativa dei sentimenti che percorrevano le pagine del giornalino milanese era la descrizione di una fotografia di soldati italiani pronti all'assalto, e la didascalia, terribile agli occhi contemporanei, riassumeva un'epoca ormai vicina alla deflagrazione continentale: «La gioia di uccidere»²⁴³. Altrettanto dimostrative del clima culturale del tempo erano le fotografie che arricchivano le pagine in cui il giornalino meneghino si dedicava alla presentazione della nuova colonia italiana, che all'analisi prettamente geografica univa uno sguardo etno-antropologico. Le immagini scelte dagli autori rimandavano infatti ai classici cliché dell'esotismo orientalista, per cui i bambini e le bambine poterono trovare tutto ciò che si sarebbero potuti legittimamente aspettare: le palme e i minareti, scene dal mercato di Tripoli, giardini lussuriosi,

²⁴¹ Felice De Dominicis, *I precedenti della conquista tripolina*, in «Vita. Natale di Gloria», p.11.

²⁴² *Ivi*, p. 13.

²⁴³ *Ivi*, p.11.

ritratti di giovani ragazze arabe dai vestiti e dal turbante di fiaba, beduini in sosta coi loro cammelli tra le dune del deserto, anziani dalla lunga barba e il fez in capo. Le scene che arrivavano dalla Libia erano quindi per i piccoli lettori di allora qualcosa di già noto e familiare, una trasposizione delle illustrazioni che potevano trovare nei loro libri di Salgari o nelle raccolte di fiabe; il mondo di fantasia e avventura che erano soliti frequentare nelle loro letture diventavano improvvisamente realtà.

Nelle sue pagine più prettamente letterarie, *Natale di Gloria* rispettava appieno i canoni eroici e patriottici nel narrare le gesta dei soldati italiani, con tutto il corollario di simbolismi e richiami che abbiamo incontrato nelle storie e nei libri dedicati alla guerra. Il racconto di alcuni episodi gloriosi del conflitto, come lo sbarco dei *garibaldini del mare* a Tripoli nelle primissime ore del conflitto, era intervallato dalla commemorazione dei nobili gesti dei soldati italiani spintisi fino al sacrificio, con l'episodio di Sciara Sciat ovviamente centrale, tutte pagine intervallate da brani lirici. L'omaggio poetico di Ada Negri alle madri dei caduti nella poesia *La Madre*, in cui il lutto per il proprio figlio perso in battaglia doveva essere trasformato da dolore immenso in orgoglio e gloria per la patria, «amor che vince ogni altro amore»²⁴⁴, si alternava con brani della celebre declamazione pascoliana della *Grande Proletaria*, in cui il grande autore paragonava il sacrificio dei soldati caduti a Tripoli, Homs, Bengasi e Sciara Sciat ai martiri risorgimentali di San Martino, Lissa, Custoza, Palestro e ai caduti delle sconfitte crispine di Adua ed Amba-Alagi:

«Benedetti, o morti per la Patria! Voi non sapete che cosa siete per noi e per la storia! Non sapete che cosa vi deve l'Italia! L'Italia cinquant'anni orsono era fatta. Nel sacro cinquantenario voi avete provato, ciò che era voto dei nostri grandi, che non speravano si avesse ad avverarsi in così breve tempo, voi avete provato che sono fatti anche gli italiani»²⁴⁵.

Costante era il richiamo al sacrificio, allo spirito patriottico e alla discendenza storica dalle legioni romane e dai martiri risorgimentali, con il conflitto coloniale presentato quindi come la degna conclusione di una storia millenaria. Nel presentare una piccola cronistoria degli eventi fino a lì avvenuti, i militari italiani venivano descritti come:

«valorosi [che] hanno mostrato al mondo intero che cosa sa fare la gioventù d'Italia per la difesa della sacra dignità nazionale, la gioventù ha versato il suo sangue, ha aggiunto una gloria alle tante glorie italiane, tanti eroi alla già numerosa schiera, ha rialzato il prestigio della nazione, ha scosso l'apatia che dominava l'animo dei più. Sono questi vantaggi che, sebbene costino molto sangue, tuttavia esaltano il valore italiano, dimostrano in modo chiaro che l'esempio dei nostri padri fu utile a qualche cosa: la nostra mente si aprì a nuovi orizzonti,

²⁴⁴ Ada Negri, *La Madre*, in «Vita. Natale di Gloria», p.16.

²⁴⁵ Giovanni Pascoli, *Benedetti, o morti per la patria*, in «Vita. Natale di Gloria», p.39.

esaltò il coraggio, l'abnegazione, la bontà del popolo latino, degno discendente dei Scevola, dei Cincinnato, dei Regolo»²⁴⁶.

Eroi coraggiosi quindi, già mitizzati e raccontati come degni eredi della miglior storia italiana, ma pure persone semplici e umili, dai «mille nomi che ignoriamo e ignoreremo», con protagonista il «compagno di tramvai e di ferrovia, l'operaio che lavoro nelle nostre case, lo studente che esce vociando dalle lezioni», il cittadino comune richiamato al dovere di servire la nazione e che «dieci minuti dell'assalto pensa ad una fanticella cittadina che sgonnella a far le spese» o «agli amici che si contendono un gotto con un gran strisciare di carte sudicie sulla tavola dell'osteria». Tutte persone che in quel momento si trovavano in qualcosa molto più grande di loro e delle loro vite, abituati alle piccole cose ma che per il loro senso del dovere nei confronti della nazione erano pronti a compierne di grandi. Si attuava così anche in queste pagine quell'unione tra la forza valorosa degli eroi ed il coraggio degli uomini comuni che abbiamo visto tante volte menzionato nelle pagine sia dei libri che delle riviste magistrali, dove l'onore, il dovere e il sacrificio del generale o dell'ufficiale erano pari a quelli del soldato comune in un'unica epopea che doveva esaltare le caratteristiche della nazione italiana²⁴⁷.

Nelle sue pagine che univano patriottismo e reportage geografici, analisi geopolitica e retorica letteraria, l'epica del ritorno nelle terre di Roma imperiale e la missione civilizzatrice, *Natale di Gloria* rappresentò un caso particolare di mobilitazione delle giovani generazioni italiane, una sorta di *vademecum* sulla guerra di Libia veramente singolare. Nel comprarne una copia, i piccoli lettori non solo potevano informarsi ed essere aggiornati sulle cause, le battaglie e gli atti eroici della guerra, ma pure compiere un gesto concretamente patriottico, dato che i ricavati di quel numero speciale sarebbero stati destinati alle famiglie dei feriti e dei caduti al fronte. Questa dello speciale natalizio del periodico «Vita» fu indubbiamente una forma di partecipazione dei bambini molto piccola e limitata, ma possiamo anche individuarla come un'anticipazione di quanto sarebbe successo pochi anni dopo con la Prima guerra mondiale, quando ai bambini e alle bambine del fronte interno sarebbero state offerte e richieste quasi quotidianamente dimostrazioni di impegno, mobilitazione e sostegno allo sforzo bellico.

²⁴⁶ Gian Piero Rusconi, *La nostra nuova colonia*, in «Vita. Natale di Gloria», p.23.

²⁴⁷ Renato Simoni, *Soldatini*, in «Vita. Natale di Gloria», p. 18.

2.6 Il racconto della guerra nei periodici per l'infanzia: tra il didascalico e l'ironico

La guerra di Libia offrì ai periodici per l'infanzia una occasione d'oro per riempire le loro pagine con storie, novelle, bozzetti ed illustrazioni dedicate al conflitto coloniale. Per raccontare, descrivere e legittimare agli occhi dei bambini e le bambine ciò che stava avvenendo nelle terre africane contese all'Impero ottomano queste riviste si servirono degli stessi linguaggi, della stessa retorica e soprattutto degli stessi immaginari culturali di cui nel frattempo facevano ampio uso anche le riviste magistrali e i libri per l'infanzia. Era soprattutto un segno di appartenenza al clima culturale e letterario del tempo, della volontà di contribuire alla formazione nazionalpatriottica delle giovani generazioni, diventando essi stessi strumenti per la nazionalizzazione delle masse giovanili del paese. E questo tra l'altro seguendo, se vogliamo, una scala di serietà e formalità che però non ne inficiò la qualità complessiva: dopo il grado più elevato, legato alla educazione scolastica, si poneva il grado intermedio dei libri, utili certamente allo studio ma pure all'evasione, per poi finire alle riviste per bambini e ragazzi, tra i passatempi allora più diffusi nel tempo libero. Questi giornalini svolsero un ruolo molto importante se non ugualmente degno alla scuola e ai libri nella costruzione del consenso dei più piccoli alla guerra di Libia, non meritandosi troppo quel disprezzo e quel distacco che la grande maggioranza degli insegnanti erano soliti riservare a queste letture, ritenute diseducative perché non troppo serie o troppo divertenti. È per questo che i periodici per l'infanzia sono da considerarsi una fonte storica molto preziosa da studiare, perché al di là delle storie raccontate, degli stili letterari e delle scelte autoriali, queste pagine ci permettono ancora oggi di guardare e approfondire da diverse prospettive il clima culturale, politico e sociale del mondo infantile e adolescenziale di un'epoca lontana da noi, riuscendo nella difficile operazione dell'arrivare quanto più vicino possibile alla comprensione della vita quotidiana del passato.

Una delle prime domande a cui le riviste cercarono di offrire una risposta era quella riservata alla presentazione della Tripolitania e della Cirenaica, fino ad allora appartenenti all'orizzonte mitico e letterario ma indistinto e uniforme dell'Africa raccontata dagli esploratori e dai missionari ottocenteschi o dai bozzetti geografici alla De Amicis. «Che cosa è la Tripolitania?» era la domanda che si poneva uno dei primi articoli del *Corrierino* dedicati alla missione coloniale, come se a rivolgerla fosse stata un bambino²⁴⁸. E in effetti numerosi contributi delle varie riviste furono dedicati proprio a questo, a descrivere le terre, gli usi e i costumi di quelle province africane al di là del Mediterraneo. Di per sé abbastanza classici nel presentare la geografia delle due regioni libiche ma

²⁴⁸ *Che cosa è la Tripolitania*, in «Corriere dei Piccoli», 22 ottobre 1911, p.5.

che non mancavano di accattivare l'attenzione dei piccoli lettori con fotografie che rimandavano ai consolidati canoni dell'orientalismo, perciò con un profluvio di palme, minareti, scene dai mercati e dal deserto, in questi brani fu comune l'accusa del dominio turco, ritenuto responsabile non solo di barbarie ma pure dell'arretratezza della regione²⁴⁹. L'intervento dell'Italia veniva quindi presentato come un'occasione, forse l'ultima, per queste terre di riscattare un passato di povertà e sottomissione per instradarsi su un percorso di civiltà e prosperità, due conseguenze dell'arrivo e della futura conquista italiana. Così concludeva per esempio *La Domenica dei Fanciulli* nel presentare ai propri lettori una descrizione geografica delle due province africane, e nella sua semplice fermezza può essere indicata come il modello di quanto le diverse riviste cercarono di spiegare ai bambini:

«Questa terra, fertile ma abbandonata, queste popolazioni buone, ma fin qui soggette alla triste signoria dei Turchi, oggi sono nostre; ivi da oggi pulsa il nobile fremito della civiltà che l'Italia forte e invitta ha saputo imprimere nel cinquantenario glorioso della sua indipendenza, per merito della flotta e dell'esercito, col plauso altisonante di tutto il suo popolo e quello delle Nazioni civili»²⁵⁰.

Un metodo sicuramente interessante per presentare la Libia ai propri lettori fu quello prescelto dal *Corrierino* che, dimostrandosi ancora una volta all'avanguardia e di una qualità superiore alle altre testate, decise di raccontare la futura colonia attraverso una presentazione dei bambini di quelle terre, agendo così con una narrazione a contrasto che se da un lato descriveva una popolazione, dall'altra nel sottolinearne le difficoltà e la povertà, pur con toni bonari e paternalistici, imbastiva una visione colonialista e imperialista che indirettamente proclamava la superiorità culturale dei bambini italiani. O almeno di quelli della buona borghesia, perché come vedremo tra poco le parole riservate dal settimanale milanese ai bimbi libici somigliavano, e non poco, alle descrizioni che spesso venivano destinate agli abitanti del Mezzogiorno italiano. Quello dei bambini di Tripoli era «un popolo arso dal sole, vestito pittorescamente» che per tirare avanti si ingegnava in piccoli mestieri antichi, piccole mercanzie e offerte di servizi per gli stranieri, dal trasportare bagagli alla guida nelle viuzze del centro antico. Un'attenzione particolare veniva dedicata alle bambine, per le quali si nutrivano gli stessi stereotipi che la cultura europea ottocentesca aveva destinato alle donne del mondo arabo, con giudizio tra il lascivo e il fascino esotico. Di queste bimbe veniva raccontata la loro reclusione in casa o al massimo sul limitare delle porte delle loro abitazioni, dove, tra «racconti di saraceni e di fate prodigiose», lavoravano senza sosta nel cucito, nella composizione di bigiotteria e nella creazione di pantofole ricamate. Senza grande sensibilità per i valori borghesi della decenza e

²⁴⁹ *I luoghi della guerra*, in «Ore Liete», 15 ottobre 1911, p. 305-307; *Per le vie di Tripoli*, in «Corriere dei Piccoli», 5 novembre 1911, p. 5; *Dove pulserà la nuova civiltà italiana*, in «La Domenica dei Fanciulli», 19 novembre 1911, p. 767-768; *La nuova provincia italiana*, in «Fanciullezza Italiana», 20 novembre 1911, p. 339-340; *Tripoli*, in «La Fanciullezza Italiana», 20 dicembre 1911, p. 374-375; *Nei paesi della conquista*, in «Ore Liete», 1° gennaio 1912, p.5.

²⁵⁰ *Tripoli italiana*, in «La Domenica dei Fanciulli», 29 ottobre 1911, p. 700.

dei buoni costumi, i bambini e le bambine di Tripoli «mangiano sul posto, gettando a terra le briciole e le bucce», rifocillandosi di focacce e frutta.

Era quella libica quindi una gioventù che veniva ritratta come povera, quasi animalesca in certi tratti, costretta all'espedito giornaliero, priva di ogni educazione scolastica ma allo stesso tempo prigioniera dei ritmi lavorativi necessari per sopravvivere, e con in più per il lato femminile il peso della reclusione e del severissimo controllo da parte dei familiari maschi. Queste poche linee tratteggiavano con fare impressionistico una realtà di miseria e arretratezza, e anche dietro il tono bonario si celava, ma neanche tanto così di nascosto, un senso di superiorità per la civiltà europea e italiana che ai piccoli lettori del tempo doveva sembrare immediata, e questo nonostante le grandi sacche di povertà e sottosviluppo ancora presenti nell'Italia del tempo o i tempi neanche troppo lontani in cui le condizioni di vita dei bambini libici erano diffuse in tutta la civile e progredita Europa, basti pensare agli *slums* narrati a metà Ottocento da Dickens o alla descrizione dei rioni napoletani²⁵¹.

Ecco, anche sulla scorta di questa tipologia di articoli veniva subito presentato uno dei motivi che si ponevano alle basi della guerra e che per l'alto valore morale in qualche modo le donava una legittimazione definitiva e onorevole, ovvero la missione civilizzatrice. Che fosse legata all'eredità imperiale romana, e quindi più a un fattore di continuità con il passato glorioso della nazione, alla evangelizzazione alla fede cristiana o alla ottocentesca convinzione del fardello che le nazioni e le potenze europee si dovevano assumere per condurre le altre parti del mondo sulla strada del progresso e della civiltà, abbiamo visto quanto la missione civilizzatrice venisse sfruttata come tema retorico e letterario nelle riviste magistrali e nei libri per l'infanzia, e le riviste per l'infanzia non fecero eccezione. C'era chi sperava che la conquista della Tripolitania e della Cirenaica servissero «a recare anche laggiù, col seme della fede cristiana anche quello della vera civiltà, così che quei paesi già per tanti motivi degni della più alta considerazione possano vantare completo il loro sviluppo»²⁵². Era proprio questa idea del compito civilizzatore dell'Italia che rivestiva la guerra di un più alto significato simbolico e valoriale, tanto da oscurare le violenze connaturate ad un conflitto. Quest'ultime sarebbero state un passaggio doloroso e necessario per giungere all'obiettivo finale, la vittoria per il bene della patria e delle popolazioni locali, beneficiarie dell'arrivo della civiltà come sosteneva il quindicinale illustrato torinese *La Piccola Tribuna*:

«Son partiti! Patria ed onore spingono ora i figli d'Italia in terra straniera (...) non per compierci barbara conquista ma per portarci luce di civiltà, di progresso (...) E se pure sarà necessaria la battaglia cruenta per far sventolare il tricolore in ogni angolo della Tripolitania e della Cirenaica, il sentimento della patria, che vigila

²⁵¹ *I monelli di Tripoli*, in «Corriere dei Piccoli», 29 ottobre 1911, p.2.

²⁵² *I luoghi della guerra*, in «Ore Liete», 15 ottobre 1911, p. 307.

di lontano e attende da loro un'opera di bontà generosa verso i vinti, non verrà meno in nessuno dei nostri prodi soldati (...) L'esercito italiano si coprirà di gloria sulle terre lontane, recandovi una civiltà nuova, aprendo nuove vie alla grandezza della patria, facendo benedire il nome d'Italia anche da coloro che ne hanno contrastato la conquista»²⁵³.

La guerra sembrava così trasformarsi più in un'operazione di salvataggio delle popolazioni africane che in una espansione per i commerci, l'emigrazione o più in generale il benessere degli italiani. Questa immagine del conflitto veniva resa anche da piccole storielle che volevano con parole semplici e chiare cercare di conquistare il consenso e la simpatia dei bambini, come in questo dialogo tra un figlio dubbioso sull'utilità della guerra e il padre:

«La vicinanza degli arabi incivili è una continua minaccia per l'Italia, la quale deve difendersene e anziché usare il cannone quando sarà il momento, noi che siamo brava gente vogliamo renderli civili prima che ci abbiano a fare qualche scherzo. – Ma a renderli civili possono pensare i Turchi! – Sì? E perché non l'hanno fatto sinora, dopo ottant'anni di dominio? E come va che gli arabi non sono contenti di essi? Se non si sentono da tanto, non impediscano di farlo a chi ha più polso, giacché non è giusto che gli arabi ancora vivano nella miseria, nell'abbandono, nella barbarie, mentre i loro fratelli dell'Egitto, del Marocco e della Tunisia già partecipano alla vita delle nazioni europee. Vedi, dunque, che non è questa una guerra di rapina, ma un dovere che compiamo come nazione civile»²⁵⁴.

Era chiaro che la retorica imperialista della missione civilizzatrice consegnasse al conflitto in corso una carica morale e valoriale diversa dalla semplice guerra di conquista. Ma per fare in modo che questa narrazione uscisse da una dimensione prettamente letteraria e forse un po'troppo complicata da apprezzare per la sensibilità dei lettori più piccoli, non ancora del tutto avvezzi ad una buona carica di simbolismo e di discorso alto, queste riviste decisero nel corso della missione coloniale di dedicare una robusta attenzione ai rapporti tra nuovi conquistatori e bimbi locali, un modo molto efficace per dimostrare e illustrare ai piccoli lettori italiani la bontà dell'impegno civilizzatore. Ed in questo era determinante il ruolo delle scuole italiane, gestite molto spesso da compagnie religiose, da tempo presenti in Libia ma che ovviamente nei mesi del conflitto vennero percepite e presentate come l'avanguardia, l'anteprima di quello che l'Italia avrebbe potuto fare in quelle terre una volta sottratte agli ottomani.

Era in queste scuole che in concreto si vedeva l'opera educativa e civilizzatrice degli italiani, dove ai bambini libici «che sarebbero stati schiavi per tutta la vita, ed ora sono persone libere e felici»²⁵⁵ venivano illustrate le conquiste di civiltà e progresso che sarebbero giunte con il dominio

²⁵³ *Per Tripoli*, in «La Piccola Tribuna», 1° novembre 1911, p. 2.

²⁵⁴ Alfredo Baiocco, *Perché si fa la guerra?*, in «Vita Rosea», 15 ottobre 1911, p. 4-6.

²⁵⁵ *Passeggiate nell'Africa italiana*, in «Ore Lieta», 8 gennaio 1912, p.20-21.

italiano. È interessante notare che in articoli di questo tipo venisse riproposta la classica retorica della scuola come luogo di formazione e educazione delle giovani generazioni di italiani, ma con una chiara impostazione coloniale. I bimbi libici sarebbero sì stati educati come i loro coetanei a diventare futuri italiani, ma con una coloritura paternalistica abbastanza evidente che voleva far pesare l'impegno civilizzatore dei nuovi arrivati in Libia. Veniva posta quindi una netta divisione tra le due infanzie, quella veramente italiana, di nascita, e quella italiana di seconda categoria, acquisita con la conquista:

«Essi che con quell'intuito sicuro che è proprio dell'infanzia, certo hanno già compreso tutto il bene che è nelle nostre intenzioni di conquistatori civili, non sapranno forse spiegarsi il perché della diffidenza che è nei loro parenti, e tanto meno comprenderanno la ostinata inimicizia di molti contro di noi. Questi scolaretti che ora compitano appena le prime lettere sul sillabario italiano, un giorno saranno i migliori divulgatori della nostra bontà e la loro generazione sarà fatta di amici nostri (...) Senza saperlo essi sono il germe che si prepara a dar frutto, e meritano quindi le cure affettuose dei governanti e la simpatia di noi italiani. E un po' di riconoscenza va certo agli insegnanti, a questi pionieri che prima della conquista sfidando pericoli e disagi, insegnavano laggiù»²⁵⁶.

Altro formidabile veicolo di contatto e confidenza con la civilizzazione italiana, almeno a livello di narrazione favorevole alla guerra, era il racconto dei frequenti interscambi tra i militari italiani e piccoli libici. Così come qualche decennio dopo sarebbe successo con le truppe anglo-americane durante i mesi della Liberazione in Italia, l'incontro tra i soldati del regio esercito e gli intimoriti bambini delle popolazioni locali, teoricamente nemiche, veniva rappresentato come un momento di liberazione, gioia ed epifania della nuova era di civiltà che da lì a poco tempo avrebbe coinvolto le due nuove province italiane, il punto di svolta storico di quelle terre al di là del Mediterraneo che si poneva alla fine della barbarie ottomana. Immancabilmente dipinti come persone gentili, dal buon cuore e dallo spirito caritatevole quando anche nelle trincee e sui campi di battaglia incontravano i piccoli libici, i soldati italiani mutavano la loro natura di simboli della patria in guerra e dell'intera comunità nazionale impegnata nel conflitto per diventare soccorritori paterni e amorevoli, agenti del bene e della missione civilizzatrice.

Il rapporto tra i soldati e i bambini poteva essere letto anche attraverso la lente della classica narrazione imperialista che vedeva le potenze europee, nazioni cariche di storia e adulte nelle loro strutture e nel loro sviluppo, correre in soccorso delle arretrate terre africane, povere economicamente e culturalmente, bisognose di un aiuto per avviare un percorso di progresso e benessere così come i bambini avevano bisogno dei genitori per poter imparare a camminare. Si trattava di una metafora paternalista di facile lettura per i piccoli lettori, abituati com'erano a insegnamenti di questo tipo, e a

²⁵⁶ *Piccoli sudditi della nuova Italia*, in «Corriere dei Piccoli», 28 luglio 1912, p.4.

farne le spese erano ovviamente gli arabi adulti, ingannati dalle calunnie degli ottomani e dati ormai per persi alla causa dei nuovi conquistatori italiani. Ma ciò che importava era conquistare i cuori, le speranze e il consenso dei bambini e delle bambine libiche, perché loro avrebbero rappresentato le future generazioni di sudditi riconoscenti all'opera di civilizzazione italiana:

«Quando si è bambini o ragazzi, e nulla si conosce ancora di turchi e di guerra santa, si è facilmente disposti a comprendere la bontà e le affettuose intenzioni di chi si offre come amico. I grandi hanno i turchi che li ingannano con false promesse e con infami bugie; ma i loro figli non hanno che il loro cuoricino per consigliere, e il cuoricino ha indovinato che i soldati italiani sono tanto buoni e generosi. Oh, se i piccoli arabi di Tripoli avessero potuto parlare quando i calunniatori d'Italia accusavano il valoroso esercito nostro di crudeltà verso donne e bambini! Racconterebbero mille episodi di gentilezza e di buon cuore: sapremmo di soldati usciti ancora sofferenti delle ferite riportate nelle insidie degli arabi, dividere con affetto paterno il loro cibo con i figli innocenti dei loro traditori; apprenderemmo di bambini raccolti affamati, affetti da morbi contagiosi, e ripuliti, curati, sfamati dai nostri, in gara tra di loro per adorarli. Sarebbe una larga messe di episodi gentili non indegna di aggiungersi agli atti di valore che formano la gloria dei nostri combattenti»²⁵⁷.

Quanto raccontato finora dimostra che i periodici per l'infanzia e l'adolescenza nell'incentivare la mobilitazione e la militarizzazione delle giovani generazioni, nel narrare con parole semplici e chiare le cause e i motivi della guerra, nel descrivere con tratti impressionistici le terre e i popoli della Libia e nell'esaltare entusiasticamente il compito civilizzatore dell'Italia compirono un'opera didascalica che si rivelava del tutto complementare a quella svolta dalle piccole cronache di guerra e dai libri dedicati al conflitto per i piccoli lettori. Ma questo registro narrativo in fin dei conti aderente alla realtà dei fatti e alla quotidianità dell'incedere della campagna militare non fu l'unico attraverso il quale le riviste e i periodici per l'infanzia decisero di compiere la propria parte nel raccontare la guerra di Libia ai più piccoli. Com'era successo anche per le storie d'evasione, anche nelle riviste non mancò un tono ironico e scanzonato, ma a differenza dei libri non si decise di aspettare qualche anno per applicare ai fatti bellici una vis comica con il timore di apparire sconvenienti e inopportuni di fronte a fatti come quelli bellici che comunque comportavano anche lutti e tragedie nelle famiglie italiane. La scelta di alcune riviste di applicare a guerra in corso un tenore divertente e leggero ai propri racconti dedicati alla Libia si rivelò effettivamente innovativa e controcorrente, ma tutto sommato pienamente coerente allo stile di quelle riviste e quei periodici per l'infanzia, che, come abbiamo visto precedentemente, in quegli anni stavano progressivamente abbandonando la natura morale e pedagogica che avevano mantenuto per tutto l'Ottocento per scegliere invece una strada che privilegiasse lo svago e l'intrattenimento, trasformandosi a poco a

²⁵⁷ *I piccoli amici dei nostri soldati*, in «Corriere dei Piccoli», 4 febbraio 1912, p.5.

poco da letture edificanti in consumi culturali. E, ancora una volta, com'era successo per i racconti d'evasione anche le riviste in alcuni casi si affidarono a personaggi ben conosciuti dai bambini per raccontare le imprese dei soldati in Libia.

Era questo il caso del giornalino torinese *La Piccola Tribuna*, che in una sua serie di articoli decise di affidarsi alla sicurezza del Pinocchio collodiano, in questo caso trasformato in corrispondente di guerra a bordo di un *Pinocchioareoplano* di sua invenzione. È interessante notare quanto il quindicinale piemontese attuasse una scelta narrativa molto intelligente, collegando alla fama consolidata della creatura collodiana il mito e la fascinazione per l'aviazione, due fenomeni culturali di gran successo nel pubblico infantile dell'Italia del tempo. Costruita come fosse proprio una corrispondenza telegrafica col giornalino, con dispacci chiamati *Pinocchioradiogrammi*, la serie di articolini presentava con toni ironici il conflitto, legando alle azioni militari le avventure spericolate del Pinocchio corrispondente:

«Tripoli 12. Giunto felicemente sono stato accolto con entusiasmo dai bambini della città, che mi conoscevano di nome e che mi vogliono bene perché il colore del mio legno si rassomiglia a quello della loro pelle. Le truppe italiane sono sbarcate felicemente e alcuni reparti sono già partiti per l'interno del continente. Domani li seguirò. La città è tutta imbandierata, un po' per festeggiare il mio arrivo e un altro po' per festeggiare lo sbarco dei soldati italiani. Ho pranzato or ora con cinque chili di datteri. Sono eccellenti! Questa sera mi comprerò una rivoltella e un fucile, perché sono partito da Napoli senza provvedermi di armi e senza armi non si può andare alla guerra neppure in Pinocchioareoplano (...)»²⁵⁸.

Pinocchio partiva così per la linea del fronte con l'aeroplano di sua invenzione e dopo «aver sfiorato le punte aguzze dei minareti» e sorvolato sui campi dei nemici seminando il terrore presso gli arabi che non avevano ancora mai visto un apparecchio volante, veniva abbattuto nel corso di una missione speciale²⁵⁹. Con questo colpo di scena così tipico dei racconti a puntate pubblicati dalle riviste, nella terza e ultima corrispondenza per il giornalino torinese i piccoli lettori potevano gustarsi la rocambolesca e fortunosa fuga del burattino di legno dal campo nemico, frutto della furbizia e della malizia di Pinocchio e della mollezza degli avversari turchi, «quei brutti musì». Anche nel caso di brevi storie e bozzetti umoristici la tentazione di dipingere il nemico ottomano con tratti sprezzanti e dispregiativi non veniva mai meno:

«Proprio quando la mia inattesa comparsa gettava lo scompiglio nel campo nemico e io mi rodevo di non avere con me qualche bomba da regalare a quegli straccioni, in mancanza di meglio mi sforzavo di sputacchiare a gran forza sulle loro teste; proprio in quel momento una maledettissima palla va a sventrare il serbatoio della

²⁵⁸ *Pinocchioradiogrammi*, in «La Piccola Tribuna», 1° novembre 1911, p.4.

²⁵⁹ *Pinocchioradiogrammi*, in «La Piccola Tribuna», 15 novembre 1911, p.4.

benzina. La benzina esce e cola sulla testa di un gruppo di arabi che mi rivolgono un sacco di impropri, avranno scambiato la benzina per...qualcos'altro (...) Dopo avermi enunciato tutte le più raffinate gentilezze cui mi avrebbero sottoposto in caso di rifiuto, arrotando i denti e stralunando gli occhi, mi chiesero informazioni sul numero, posizioni e propositi dei porci italiani. Voi sapete che parlo il turco meglio che il torinese, ma in quel momento pensai alla gloria, ai posteri, al monumento di cui certo voi vi farete promotori: mi paragonai a Muzio Scevola, a Pietro Micca e mi chiusi in dignitoso silenzio (...) Quando sentii una manaccia puzzolente che mi frugava gli abiti riapersi mezz'occhio; quando sentii che spiegavano la collezione della *Piccola Tribuna*, che porto sempre addosso apersi un occhio intero. Ma quando li udii prorompere in una risata clamorosa li apersi tutti e due e spalancai la bocca per la sorpresa. E poi successe questo fatto straordinario: chini sui fogli della *Piccola Tribuna* (...) si entusiasmarono e ridevano fino alle lagrime (...) Quando [il loro capo] si riebbe, piangendo e ridendo, mi abbracciò (...) mi fece giurare sulla barba del profeta che avrei immediatamente lasciato il teatro di guerra e con un cordiale calcio nel sedere mi congedò (...)»²⁶⁰.

La vera innovazione portata dalle riviste per ragazzi nel racconto ironico e divertente della guerra di Libia fu però quella legata al fumetto, anche se a inizio Novecento era ancora improprio chiamarlo così. Per la maggior parte dei casi si trattava in realtà di riquadri con vignette colorate ai piedi delle quali si trovavano piccoli ottonari in rima baciata, e non mancarono nemmeno dei disegni satirici in cui i turchi venivano rappresentati come in fuga dinnanzi all'avanzata degli italiani o in condizioni pietose, con l'occhio nero e i vestiti sdruciti, dopo il confronto con il regio esercito²⁶¹. Anche in questo caso il *Corriere dei Piccoli* si dimostrò all'avanguardia, ed anzi, proprio la prima pagina illustrata con racconti umoristici avrebbero fatto la fortuna del giovane giornalino milanese, consegnandogli un ruolo determinante nel costruire il consenso dei più giovani all'impresa coloniale in Libia. Non che fino ad allora il *Corrierino* non si fosse occupato con le sue vignette di storie africane, perché già dal 1909 il settimanale aveva ospitato con grande frequenza sulla sua prima pagina le strisce di Bilbolbul, un bambino nero che nelle sue rocambolesche e fantasiose avventure fu per molti piccoli lettori italiani del tempo il primo contatto con la realtà africana. Le storie di Bilbolbul funzionavano anche come efficacissima metafora di un continente, quello africano, ancora immerso nella dimensione del fantastico, dell'esotico e del selvaggio, e che solo l'intervento provvidenziale della civiltà europea avrebbe potuto redimere e salvare.

Erano quindi storie mediate da uno sguardo di superiorità culturale e morale che rimandava alle tipiche posizioni coloniali e imperialistiche della mentalità italiana ed europea del tempo. E questo accadeva nonostante il nostro paese fino appunto al 1911 non avesse avuto una storia espansionistica di successo, ma una lunga sequela di disastri come Adua o risultati tutto sommato

²⁶⁰ *Pinocchioradiogrammi*, in «La Piccola Tribuna», 1° dicembre 1911, p.4.

²⁶¹ «La Piccola Tribuna», 31 marzo 1912, p.3; «La Piccola Tribuna», 19 maggio 1912, p.1; «La Piccola Tribuna», 26 gennaio 1913, p.3.

modesti, come la colonia eritrea. Però questo aspetto è allo stesso tempo significativo della penetrazione di una visione tipicamente imperialistica, coloniale e anche razziale in un paese come il nostro che all'inizio del Novecento era ormai in netto ritardo allo *scramble for Africa* e che in ogni suo strato sociale non aveva ancora avuto una diffusione massiccia, potremmo dire *mainstream* della mentalità imperialistica, come era accaduto per esempio in Gran Bretagna o in Francia, due potenze con una storia coloniale di lunga durata e infinitamente più importante di quella italiana, o perfino nella giovane Germania guglielmina²⁶².

Nei mesi del conflitto, e in particolar modo dalla primavera del 1912, il *Corriere dei Piccoli* propose ai propri piccoli tre lettori con frequenza quasi settimanale tre serie di strisce illustrate a tema libico. Tutte e tre vennero disegnate da Attilio Mussino, uno dei più fantasiosi e capaci esponenti della storia dell'illustrazione italiana. Già autore per il *Corrierino* delle storie di Bilbolbul e delle celebri illustrazioni per il *Pinocchio* edito dalla Bemporad nel 1911, presto entrate nell'immaginario culturale italiano, nelle sue storie libiche seppe unire ad una inclinazione grottesca, evidente per esempio proprio nelle avventure del bimbo africano del settimanale milanese, un gusto decorativo elegante, fluido nei movimenti, dai netti contorni e dal cromatismo bidimensionale dello stile liberty allora imperante²⁶³. Le tre serie di strisce curate da Mussino venivano pubblicate alternandone di settimana in settimana, ed ognuna di esse si caratterizzò per specifiche trame e connotati. La più classica delle tre era quella dedicata al personaggio di Gian Saetta, il prototipo ideale delle storie eroiche e del militare impegnato in Libia per la gloria della patria. In realtà le avventure di Gian Saetta, un bersagliere che rispecchiava in toto, anche nella sua immagine esteriore, l'idea del soldato coraggioso e volenteroso, raccontavano con ironia e sorriso la campagna militare africana, perché i suoi nemici arabi e ottomani si dimostravano ogni volta degli incapaci, degli inetti creduloni e abbastanza tonti e paurosi.

Si replicava anche in questo caso il cliché negativo del nemico degli italiani, ma a differenza delle storie d'evasione per bambini da noi studiate, dove agli avversari turchi e libici era stata di solito riservata la parte del cattivo antagonista, nelle riviste per l'infanzia il nemico diventava oggetto di

²⁶² Per un'analisi sull'importanza di Bilbolbul e sui rapporti di dominio tra bianco e nero presenti nelle strisce illustrate, rimando a Gabriele Proglia, *Libia 1911-1912*, cit., p. 274-283; per una storia invece del rapporto tra il *Corriere dei Piccoli* e le storie africane tra inizio Novecento e fascismo, rimando a Laura Scarpa (a cura di), *Le storie nere del Corriere dei Piccoli. Il colonialismo italiano del primo Novecento a fumetti*, Roma, Comicout, 2019. Particolarmente significativa, anche per il suo connotato di dominio sessuale abbastanza inusuale per una rivista destinata ad un pubblico infantile, è una vignetta nella prima pagina del torinese *La Piccola Tribuna* del 27 aprile 1913, a guerra ormai conclusa da mesi. In questa illustrazione un soldato italiano teneva per braccio una fascinoso donna nera, dipinta secondo i canoni dell'esotismo orientalista. Alla domanda di un tenente sul suo comportamento, il soldato compiaciuto rispondeva: «Sono partigiano della penetrazione pacifica e procuro di conquistarmi la simpatia... dell'elemento indigeno». Qui il rapporto dominio-sottomissione tra il conquistatore e la nuova colonia poteva definirsi completo.

²⁶³ Per una biografia di Attilio Mussino, rimando alla voce curata da Mariadelaide Cuzzo in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Treccani, vol. 77, 2012.

burla e non di timore, un po' come sarebbe successo per il *Pistacchio* di Bencivenni. Le storie di Gian Saetta condividevano tutte questa struttura narrativa: il bersagliere individuava un nemico o un gruppo di nemici da catturare, creava una ingegnosa trappola, gli arabi/ottomani venivano accolti nella sua rete e infine imprigionati, senza mai avere la necessità di sparare un colpo. Quelle del bersagliere erano quindi più prove di astuzia e furbizia che di coraggio, sia per fornire una maggior carica ironica e divertente alle scenette sia quasi a dichiarare che contro tali nemici non servissero nemmeno grandi abilità strategiche e tattiche, date per certe la loro impreparazione e poca intelligenza.

Tale convinzione era stata smentita dai fatti del campo bellico, da Sciara Sciat alla estenuante guerra di posizione nel deserto, ma ai piccoli lettori si voleva dare un'impressione di un esercito italiano sicuro della vittoria e delle proprie capacità, che non avrebbe ottenuto altro risultato che il trionfo finale. Le prime pagine del *Corrierino* dedicate alle gesta di Gian Saetta furono veramente tante, ma ne prenderemo in esame soltanto alcune per rendere un'idea. Ecco allora che in una delle prime storie Gian Saetta scorgeva un gruppo di nemici a consiglio sotto una palma («Adunatasi a consiglio / stan sei arabi a seder / Gian Saetta il bersagliere / scorti li ha da un nascondiglio»), si avvicinava furtivo ad un'altra palma per legarci stretto una corda («Piano piano che niun l'oda / s'avvicina con giudizio / ed al tronco d'un palmizio / una lunga fune annoda») e dopo una veloce sortita a cavallo che coglieva di sorpresa i nemici compieva tre veloci giri attorno alla loro palma per legarli al tronco e farli prigionieri («l'altro capo sull'arcione / d'un cavallo ne assicura / e poi su, senza paura, / balza in sella e dà di sprone / Parte quello, par che scatti / ecco un giro ed un secondo / ed un terzo compie in tondo / ai guerrieri esterrefatti»), prima di tornare trionfante all'accampamento italiano a cavallo, sorridente, con un grande tricolore e i prigionieri legati dietro di sé («Sì che quando alfin trattiene / Gian Saetta quella freccia / avvinghiati alla corteccia / della palma li ha ben bene / E con gran compiacimento / ei può trarre prigionieri / disarmati i sei guerrieri / al vicin accampamento»)²⁶⁴. Un'altra striscia presentava il bersagliere che si nascondeva sotto una pelle di cammello, e quando tre soldati arabi si avvicinavano a quella che sembrava una bestia dormiente ci salivano sopra per scappare e rubarla («È una bestia dei cristiani / ce la manda in dono Allah»), ma a quel punto Gian Saetta scattava da sotto l'ingegnoso nascondiglio e con un gesto veloce catturava i tre nemici, mettendoli “in sacco”²⁶⁵. Era quest'ultimo lo stratagemma proposto da un'altra storia del bersagliere, ma questa volta per ingannare e catturare dei nemici poco svegli e guardinghi si serviva di una finta tenda da campo in un'oasi²⁶⁶.

²⁶⁴ «Il Corriere dei Piccoli», 31 marzo 1912, p.1.

²⁶⁵ «Il Corriere dei Piccoli», 21 aprile 1912, p.1.

²⁶⁶ «Il Corriere dei Piccoli», 28 aprile 1912, p.2.

In un'altra avventura ancora Gian Saetta combatteva con un aeroplano, al quale erano stati appesi dei grandi ganci, come fossero degli uncini per andare a pesca. Giunto su di una trincea nemica, tra l'affascinato e il terrorizzato, gli arabi non sapevano come reagire a quell'attacco inaspettato e finivano per essere catturati da Gian Saetta, "pescatore" di nemici²⁶⁷. Perfino la conquista della verde bandiera del profeta Maometto, il vessillo dell'esercito arabo e che per la sua carica simbolica era entrato anche nelle storie raccontate dalle cronache e dai libri per l'infanzia, quasi a rappresentare il momento di massimo scontro drammatico tra gli italiani e i nemici arabi e ottomani, diventava nelle strisce di Gian Saetta un motivo per sorridere e guardare con umorismo al conflitto in corso. In questo episodio il bersagliere si nascondeva tra gli arbusti di un'oasi, in modo da non essere visto da due soldati nemici in avvicinamento («Tra i cespugli gigantesca / spicca verde una bandiera / e ondeggiando va leggere / del mattino all'aura fresca»). Quest'ultimi, riconosciuto da lontano il simbolo amico, si affrettavano ad arrivare all'oasi («Due de'turchi l'hanno scorta / da lontano accennar lieta / *La bandiera del Profeta* / dice l'un dalla faccia smorta»), ma poco prima di arrivare all'agognata bandiera inciampavano in un filo teso e cadevano così nell'ampio telo verde («Per pigliarla accorron là / ma tra l'erba un filo è teso / invisibile, e di peso / stramazza al suolo li fa / Da un cespuglio Gian Saetta / che in agguato un balzo spicca / l'asta rapido sconfigge / e sovr'essi il panno getta»), subito chiuso da Gian Saetta a mo' di sacco («Li fa ciechi rimanere / di quel panno l'onda vasta / e ben bene stretti all'asta / può legarli il bersagliere»), facendo poi un ritorno trionfale al campo italiano («Quel trofeo di nuovo conio / sulle spalle egli si pone / *La brillante operazione* / leva al campo un pandemonio»)²⁶⁸.

La seconda serie di strisce che il *Corrierino* dedicò alla guerra di Libia con le immaginifiche illustrazioni di Mussino aveva per protagonista Nello, un bambino pestifero e disobbediente, vestito con una blusa blu e un cappello da marinaio con il sogno di raggiungere la Libia. Parallele a quelle di Gian Saetta, le storie di Nello offrivano un tasso di immedesimazione superiore per i piccoli lettori, perché quel bambino dispettoso e pronto a tutto per andare in Libia per assistere alle battaglie dei soldati italiani e partecipare al conflitto in prima persona rappresentava un alter ego capace di realizzare il loro sogno proibito. Nella sua continua ricerca di fuga da casa per raggiungere le coste africane Nello seguiva l'aspirazione alla fuga dai dettami della vita borghese quotidiana ed i desideri di avventura così tipici dell'età infantile. In una delle sue prime avventure Nello, rappresentato da Mussino con un visino furbo e soddisfatto, si nascondeva nei sacchi della posta in partenza per la Libia, in modo tale da essere caricato sul piroscafo ed esaudire così il suo sogno di arrivare a Tripoli («Un piroscafo s'accosta / il corriere ad imbarcare / dentro un sacco della posta / si va Nello ad

²⁶⁷ «Il Corriere dei Piccoli», 25 agosto 1912, p.1.

²⁶⁸ «Il Corriere dei Piccoli», 9 giugno 1912, p.1.

appiattare / Il gran sacco è trasportato / sulla tolda e in un momento / dagli ormeggi liberato / prende il largo il bastimento / Ecco Tripoli la meta / cinta d'oro e di fulgori / apparire in fondo lieta / di bandiere tricolori»). Giunto però il saccone all'ufficio postale, Nello veniva scoperto dai militari italiani e una volta rimpacchettato con le lettere di ritorno veniva rispedito in Italia, per essere poi consegnato a casa sua come un pacco («Alla posta allora bel bello / il gran sacco è trasportato / viene aperto e ne esce Nello / lieto di essere arrivato / Ma viene preso, viene munito / di indirizzo e francobollo / e a casa rispedito / come un pacco, come un collo / Imbarcato è il giorno stesso / e arrivato al suo destino / lo consegna per espresso / ai suoi parenti un fattorino»)²⁶⁹.

Quella del nascondersi nei carichi in partenza per la Libia era lo stratagemma proposto da un'altra storia di Nello, in cui il pestifero bambino si nascondeva nelle casse della Croce Rossa in partenza per la linea del fronte, ma una mareggiata faceva balzare fuori dalla nave proprio il baule di medicinali in cui Nello si era imboscato, per essere poi scoperto dai militari italiani su una spiaggia lontana chilometri dai campi di battaglia²⁷⁰. Oppure, un terzo tentativo di fuga di Nello, nascostosi nelle balle di fieno destinate ai cavalli e agli animali da campo dei soldati italiani, andava a naufragare per la curiosità di un cammello di un ascaro, che prontamente riportava il bimbo alla base, da dove tornava mestamente a casa in Italia²⁷¹. In una delle sue avventure Nello riusciva infine a giungere sul campo di battaglia, esaudendo così il suo desiderio di partecipare alla guerra di Libia. Nascostosi in un cannone, il bambino riusciva a compiere la traversata senza essere scoperto per arrivare infine alle prime linee delle trincee («Un trasporto militare / sta i cannoni ad imbarcare / si nasconde Nello gaio / nella bocca di un mortaio / Sta Nellino quatto quatto / già il cannone a bordo è tratto / già lo porta il bastimento / verso i lidi del cemento»). Qui però, in preda ai morsi della fame, decideva di uscire allo scoperto e consegnarsi così alle truppe italiane per avere qualcosa da mangiare («Già il cannone è tratto a terra / sul teatro della guerra / ma da un pezzo il bimbo sente / una fame prepotente / Un soldato cucinando / viene il rancio a fuoco blando / al profumo fa Nellino / dal cannone capolino / Il soldato che l'ha scorto / lo trae fuori mezzo morto / e lo manda indietro in fretta / con pagnotta e con gavetta»). Nello, ancora una volta, con amarezza vedeva il suo sogno di partecipare alla guerra svanire proprio quando ci era andato così vicino, e veniva spedito nuovamente in Italia («Ai parenti il bimbo ardito / dal Comando è rispedito / è il castigo assai severo / acqua chiara e pane nero»)²⁷².

Le strisce con protagonisti Gian Saetta e Nello raccontavano con tono umoristico e ironico i fatti della guerra di Libia e lo facevano con un registro narrativo che puntava alla verosimiglianza

²⁶⁹ «Il Corriere dei Piccoli», 14 aprile 1912, p.1.

²⁷⁰ «Il Corriere dei Piccoli», 19 maggio 1912, p.2.

²⁷¹ «Il Corriere dei Piccoli», 2 giugno 1912, p.1.

²⁷² «Il Corriere dei Piccoli», 28 aprile 1912, p.1.

delle storie, tanto da permettere la immedesimazione dei piccoli lettori. La terza serie di storie illustrate proposte dal *Corrierino* in quei mesi di guerra, invero più breve ed episodica delle altre, si poneva invece una sfida ben superiore e più impegnativa, quella di narrare il conflitto con una prospettiva fantastica e metaforica dalla lettura e comprensione meno immediata. Era in queste scene che veniva fuori il talento di Mussino per l'allegoria e il grottesco, perché il veicolo attraverso il quale venivano esposti i fatti bellici erano quelli del sogno e in alcuni casi degli incubi del giovane Schizzo. Era proprio la prospettiva a mutare, perché se nelle prime due serie il racconto del conflitto era ancorato alla realtà dei fatti e alla quotidianità della guerra, con le storie di Schizzo i piccoli lettori venivano invitati a fare il loro ingresso in un mondo di fantasia e immaginazione, nella realtà più psicologica e personale delle emozioni influenzate dal contesto di quei mesi di guerra. Nella prima storia a lui dedicata, Schizzo, un bambino della buona borghesia, sente leggere al padre le notizie di guerra dal quotidiano, con le truppe italiane impegnate ad attaccare i Dardanelli in una delle ultime fasi del conflitto; emozionato da queste notizie, Schizzo se ne andava a letto per dormire («Tutt'orecchi, Schizzo apprende / come gli itali vascelli / tra minacce sì tremende / penetrar nei Dardanelli / Di fragor la testa piena / ei si corica fremente / la notturna eroica scena / rivivendo nella mente»). Era a questo punto della storia che i piccoli lettori del giornalino entravano nei sogni di Schizzo, e infatti gli ottomani erano qui impersonati da un ragno enorme, da topi giganti e pipistrelli, tra i tipici rappresentanti del mostruoso e dell'orrore nei racconti per bambini, diventando così i nemici degli italiani e di Schizzo, in una nuova contestualizzazione della guerra nel regno del fantastico e degli incubi. La via per i Dardanelli era però costellata di minacce e insidie, e infatti nel riquadro successivo Schizzo si trovava nel bel mezzo della linea di fuoco tra i due fronti, simboleggiati da due schiere di fucili puntati gli uni sugli altri in una notte di luna («E si trova alfin smarrito / tra un aliar di pipistrelli / in un andito infinito / son proprio i Dardanelli / Una tenue luna spunta / Egli avanza. Da pertugi / a lui volgon la punta / mille orribili archibugi»). La sua marcia verso Costantinopoli doveva ancora far fronte all'ultimo attacco dei nemici, con i fucili che si trasformavano in orrendi granchi e piovre giganti pronti a ghermirlo («Archibugi? Sono artigli / che si tendono su lui... / Verso il lume, tra i perigli / sguiscia via per gli antri bui»). Non sembrava esserci scampo per Schizzo, che però tutto ad un tratto si svegliava dal terribile incubo e tornava alla vita quotidiana («Egli gira un cieco sguardo / sono i turchi riflettori? / No, sul naso a lui beffardo / ride il sol, tutto bagliori»)²⁷³.

Meno orrorifica e impressionante, ma comunque legata alla dimensione del sogno e del simbolismo fu infine l'ultima storia di Schizzo, dedicata alla dichiarazione di pace che pose fine alla

²⁷³ «Il Corriere dei Piccoli», 15 settembre 1912, p.1.

guerra di Libia. Al termine della giornata storica che aveva consegnato ufficialmente la vittoria all'Italia, Schizzo se ne andava a dormire colmo di gioia e soddisfazione. Ecco che nel sogno la Pace, vestita di bianco come una dea greca e con ramoscello di ulivo nella mano, si presentava a Schizzo e lo conduceva in volo al tavolo delle trattative di pace, accompagnati da una colomba («*La giornata è stata storica / disse babbo e con intensa / commozion, mentre si corica, / alla pace Schizzo pensa / E, in persona, ecco la Pace / che, tenendolo per mano / nella notte in volo audace / lo trasporta sul Lemano [il nome del lago svizzero, perché le trattative furono condotte a Losanna]*»). Una volta giunto in Svizzera, Schizzo e la Pace venivano accolti con tutti gli onori dai diplomatici italiani e ottomani impegnati nella stesura della dichiarazione di pace, firmata in calce dallo stesso Schizzo. Ad assistere a quel momento solenne giungeva anche Gian Saetta con tutti i prigionieri arabi e ottomani catturati con i suoi astuti stratagemmi, e quest'ultimi venivano resi liberi dallo stesso Schizzo («*E dai plenipotenziari / che li attendono raccolti / con i più straordinari / complimenti sono accolti / La solenne pergamena / Schizzo firma volentieri / Gian Saetta arriva e mena / i suoi cento prigionieri / Schizzo annuncia: *Liberati / si prosternan essi al suolo**»).

A festeggiare arrivavano anche le mamme e le sorelle dei soldati italiani, un'immagine interessante che rendeva ben chiara ai piccoli lettori l'idea dell'intera comunità nazionale impegnata anima e corpo nel conflitto coloniale; non solo, le armi, terribili portatrici di morte e che nella precedente storia si erano trasformate in orribili mostri, diventavano leccornie per la festa. Ancora più significativi erano gli ultimi due riquadri, perché i prigionieri arabi liberati da Schizzo ed in quel momento diventati riconoscenti con il conquistatore italiano simboleggiavano i nuovi sudditi della Libia italiana, pienamente in diritto di festeggiare per la vittoria della civiltà, la fine della barbarie ottomana e l'inizio di una nuova era di prosperità («*Lieti anch'essi i bravi mori / si raccolgono in ischiera / ed i manti tricolori / si trasformano in bandiera*»). Schizzo si risvegliava poi dal sogno, ma la festa della vittoria di quella notte era quanto più di lontano potesse esserci dagli incubi di qualche mese prima («*La bandiera che lo ammalia / or impugna Schizzo in festa / Con un gran *Viva l'Italia / ei la sventola ... e si desta**»)²⁷⁴.

²⁷⁴ «Il Corriere dei Piccoli», 3 novembre 1912, p.1.

2.7 Il racconto della guerra nei periodici per l'infanzia: gloria e sacrificio per la patria. Una prospettiva femminile?

Il registro ironico/umoristico e il grande potere immaginifico delle vignette del *Corrierino* furono sicuramente due modi innovativi di raccontare la guerra di Libia, destinati a conquistare un grande successo e favore nel pubblico dei lettori più piccoli e forse il sostegno non proprio entusiasta della classe magistrale, che, come abbiamo avuto modo di dire in precedenza, guardava al mondo dei *giornalini* con una certa diffidenza per la loro natura di intrattenimento e svago. Le riviste e i periodici per l'infanzia allo stesso tempo però continuarono ad ospitare una copiosa gran quantità di storie, novelle e bozzetti morali che raccontavano il conflitto libico secondo i canoni più consueti dell'orgoglio nazionalpatriottico, della guerra come prova di maturità per il paese e soprattutto come luogo del sacrificio estremo per la nazione. Proprio per questa narrazione fortemente debitrice della retorica oraziana del *pro patria mori* e degli immaginari culturali legati all'esaltazione dell'epopea risorgimentale, che nell'anno del giubileo nazionale aveva toccato uno dei suoi apici, queste riviste svolsero un compito culturale del tutto complementare a quello che i maestri raccontavano nelle classi scolastiche e che i bimbi potevano leggere nei libri dedicati alla guerra di Libia a loro rivolti.

Questo omaggio alla retorica nazionalpatriottica fu compiuto da tutte le testate, nessuna esclusa, ma non fu forse casuale che questo attaccamento maggiore ai modi tradizionali di raccontare e presentare i fatti della guerra coloniale si riscontrasse in quelle riviste ancora fortemente legate ai modelli morali e valoriali delle pubblicazioni ottocentesche che quasi si specializzarono in questa narrazione tradizionale del conflitto, e su due in particolare si concentrerà principalmente la nostra attenzione. Mi riferisco a *Cordelia*, la rivista femminile per eccellenza e che per la sua importanza, struttura e politica editoriale rappresentava l'eredità più forte dell'Ottocento nei periodici per l'infanzia e la gioventù, e ad un'altra particolare testata finora mai citata in questa analisi, *Primavera Italica*. Quest'ultima era un quindicinale nato proprio nel 1911 a Siena e che per l'eleganza dal gusto liberty dell'impaginazione, delle illustrazioni e per il livello qualitativamente alto dei testi era evidentemente rivolto ai bambini e ai giovani della ricca borghesia senese, toscana e del centro Italia. Benché non fosse proprio destinata ad un pubblico dichiaratamente femminile, la rivista era diretta da una donna, Myria Arrighi Weber, scrittrice, poetessa e personaggio del panorama culturale senese,

e nella redazione la presenza femminile era molto elevata, due fatti abbastanza inusuali per l'epoca nel vasto mondo dell'editoria e delle riviste²⁷⁵.

Sorge allora un dubbio, e cioè che questo ossequio delle due riviste alla tradizione morale e valoriale di stampo ottocentesco nel raccontare i fatti della guerra di Libia fosse proprio un fatto voluto, una chiara scelta editoriale perché il loro pubblico di riferimento e le loro redazioni erano principalmente femminili. Forse che una narrazione che indugiava sull'orgoglio patriottico, il sacrificio per la patria, la commemorazione dei caduti, e quindi improntata esclusivamente all'insegnamento dei giusti valori e della giusta morale, fosse preferibile per un pubblico di bambine e ragazze? Forse che le giovani generazioni femminili dovessero continuare ad avere un occhio di riguardo per la propria formazione di future mogli e madri, privilegiando le buone maniere e la buona educazione, anche patriottica, rispetto all'umorismo e alle vignette del *Corriere dei Piccoli*? Forse che le lettrici e spesso le autrici di queste due riviste non potessero aspirare a qualcosa di meglio e di più attivo che mantenere un classico atteggiamento passivo e oblativo, caritatevole e di assistenza anche nelle letture dedicate alla missione coloniale, non potendo partecipare emotivamente e fattivamente da protagoniste come i coetanei maschi alla mobilitazione degli spiriti e dei sentimenti? Forse che per le piccole lettrici si preferisse non uscire dai consolidati ma allo stesso tempo limitanti steccati della tradizione letteraria ottocentesca? Oppure era solo un frutto del caso o della loro natura editoriale che queste riviste dal pubblico e dalle redazioni prevalentemente femminili proponessero brani così aderenti ai linguaggi nazionalpatriottici, così classiche nei loro intenti pedagogici e educativi? Probabilmente la verità potrebbe trovarsi nel mezzo, perché se è vero che da una parte sia *Cordelia* che *Primavera Italica* non avevano ancora abbandonato i caratteri educativi e valoriali delle riviste ottocentesche, ed anzi ne facevano un loro punto di forza, dall'altro lato, come vedremo meglio dai testi presi in esame, potremmo pensare che esistesse uno scarto implicito con le letture destinate ai maschi. Se quest'ultime come abbiamo viste erano piene di avventure, guerra raccontata e guerra simulata anche nelle illustrazioni di Mussino, quelle invece per le bambine conservavano forse linguaggi e immaginari che rimandavano all'aspetto femminile di ogni guerra, dal rimanere a casa in attesa dei familiari al fronte alla commemorazione dei defunti, dalla preghiera alla silenziosa accettazione del sacrificio e del dolore della partenza nella cura della famiglia, in poche parole alla condizione passiva o al massimo oblativa delle donne nel conflitto? Alla fine di queste brevi considerazioni vedremo se la domanda di partenza, se al racconto classico della guerra nei canoni

²⁷⁵ Di Myria Arrighi Weber non esiste una biografia approfondita, ma a giudicare dalle citazioni che ho trovato in Silvia Franchini, Monica Pacini, Simonetta Soldani, *Giornali di donne in Toscana. Un catalogo, molte storie (1770-1945). II (1900-1945)*, Firenze, Olschki, 2007, *passim*, Arrighi Weber doveva avere una certa importanza nella cultura senese, tanto da dirigere a metà anni Venti il bollettino della sezione senese del Consiglio Nazionale delle Donne Italiane, un'eredità delle tante società assistenziali e pro-patria nate negli anni della Prima guerra mondiale.

retorici del sacrificio e della gloria patriottica si affiancasse una prospettiva femminile, avrà una risposta positiva o negativa.

Quello che c'è di certo è che *Cordelia* e *Primavera Italica* offrirono ai propri piccoli lettori, e in questo caso forse dovremmo parlare più di piccole lettrici, una ricca serie di storie e articoli dedicati alla missione coloniale, con cadenza pressoché continua nella pubblicazione. All'inizio non mancò di certo un roboante amor di patria, con la guerra descritta come una prova di maturità per l'Italia, una sorta di rinascita per le forze innate e nascoste del paese. Era quella l'ora in cui «l'ideale della patria rifulge più vivido e inebriante che mai», con l'Italia impegnata a liberare una terra dove fino «a pochi giorni fa la scialba mezzaluna turca pioveva una gelida luce di barbarie, di ignoranza, di superstizione, di avvilitamento, di miseria e fame», ma dove a breve avrebbe trionfato «il sole smagliante della civiltà di Roma che tende a farla divenire ricca e forte, novella oasi felice d'Italia (...) culla e tomba dei vecchi e nuovi italiani». Era quello il momento in cui i più piccoli e le più piccole avrebbero dovuto sentire dentro di loro un grande orgoglio e un amore viscerale per la patria e la sua missione civilizzatrice:

«Ah, fanciulli, quanto fu bello e consolante vedere l'entusiasmo vostro! Foste voi che in molte case, correte ad issar la bandiera, ad appendere gli arazzi alle finestre, foste voi che improvvisaste una fiaccolata di gioia, cantando allegramente gli inni del nostro risorgimento per le vie della città, accompagnando la musica gioconda e gli applausi degli adulti... Benedetti voi, bimbi e giovinetti, sacri fiori della Patria che sin dalla vostra prima aurora le consacrate il sangue e la vita! Ma non siete voi, voi soltanto, sapete? Sono i nonni, i babbi, i fratelli! Siamo anche noi madri e sorelle vostre che accompagniamo con le preghiere e le lacrime i nostri bravi soldati, il sangue nostro, i figli dell'anima nostra, il fiore della gioventù dell'Italia, verso i lidi ove la Patria li chiama (...) Soldati d'Italia, laggiù due angeli fratelli vengono incontro a voi, ad ali spiegate. Non guardate il volto sereno e pur pensoso dell'uno, guardate il volto fulgido dell'altro! Assorbitene la luce smagliante e il potere divino. Egli è l'angelo della vittoria! Fanciulli di *Primavera Italica*, uniamoci anche noi al grido dell'Italia e solleviamo al cielo la voce nostra possente: *Vita e vittoria all'esercito italiano!* Soldati d'Italia, che ogni vostro passo sia benedetto!»²⁷⁶.

C'era tutto in questo scritto della direttrice Arrighi Weber, l'idea della guerra come missione civilizzatrice e di una Libia da riscattare dalla barbarie ottomana, l'eredità imperiale del passato, la prospettiva di fare di quelle terre il nuovo granaio di Roma e la nuova terra promessa per gli italiani, l'idea della comunità nazionale per intero impegnata nel conflitto perché comunità biopolitica, in cui ogni donna, sorella e madre condivideva il proprio ruolo femminile con la patria, e dove i soldati erano figli sia delle madri che della nazione. Erano soprattutto queste ultime due annotazioni che

²⁷⁶ Myria Arrighi Weber, *Fior tricolore*, in «Primavera Italica», 15 ottobre 1911, p. 9-12.

illustravano i ruoli passivi delle donne di ogni età nel conflitto, quelli dell'attesa, della speranza, del pianto e dell'accettazione del sacrificio. Ma si ripetevano in buona sostanza i cliché che abbiamo incontrato in tutto il nostro percorso sulla condizione femminile nella guerra, dalle testate per maestre ai libri per l'infanzia, ed era quindi quasi naturale che due riviste prettamente rivolte al pubblico femminile o scritte prevalentemente da autrici non facessero eccezione. In uno scritto del tutto simile in cui si esaltava il momento storico dell'Italia che scendeva in guerra per rinverdire i fasti del passato e dimostrarsi grande di fronte alle altre potenze, *Cordelia* non poteva fare a meno di notare che il brano proposto rappresentasse di fatto il saluto di tutte le fanciulle italiane ai soldati in partenza. Quelle parole personificavano «le sorelle, le fidanzate, le figliuole che accompagnano col cuore i partenti, gettano fiori e pregano per la vittoria»²⁷⁷.

Il racconto della guerra proseguì per il corso dei mesi in maniera abbastanza tradizionale, con brani e storie che soprattutto mettevano in risalto le qualità dei soldati italiani, la loro forza e il loro senso del dovere spinto fino all'ultimo sacrificio per la patria. E questa narrazione di impostazione morale e valoriale venne portata avanti in due modi, con le corrispondenze tra i militari e le loro famiglie e con una particolare forma di rappresentazione dei fatti bellici come fossero eventi presi dal vivo, come se quindi le lettrici stessero assistendo alla visione di una pellicola cinematografica, ma ci torneremo più avanti su quest'ultima modalità. Partiamo dalle lettere e dalle corrispondenze dei militari. Abbiamo già visto nel nostro percorso che questa forma letteraria e dialogica tra i militari al fronte e i loro cari rimasti a casa venne ampiamente sfruttata, sia nelle pagine dei periodici magistrali che soprattutto nei libri per l'infanzia, dove il vivo racconto dei soldati dal fronte offriva un'opportunità straordinaria per i bambini e le bambine di immedesimazione e coinvolgimento ai fatti in corso in Libia. Questa modalità narrativa fu percorsa da tutte le riviste, perché efficacissima nel raccontare i fatti bellici da una prospettiva personale che poteva conquistare l'attenzione e toccare i cuori e i sentimenti dei piccoli lettori, ma *Cordelia* e *Primavera Italiana* ne fecero un uso davvero massiccio, quasi da rappresentare una caratteristica editoriale precisa che definiva le due riviste. *Cordelia* affidò il racconto della guerra alle lettere di un soldato arruolatosi nell'84° reggimento di Firenze. Il dato significativo però era che questo militare fosse fratello di una giovane abbonata, una dimostrazione efficace di una connessione molto forte tra le lettrici e la rivista stessa su cui avremo modo di riflettere. Così commentava questa scelta la direttrice Jolanda in un breve saluto che, sottolineando la natura di figlio e di fratello del soldato Giuseppe, illustrava la natura biopolitica della comunità nazionale italiana mobilitata nella sua interezza per il conflitto:

²⁷⁷ *Avanti, avanti!*, in «Cordelia», 8 ottobre 1911, p. 1281.

«Sono pagine scritte quasi febbrilmente sotto l'impressione del momento, senza preoccupazioni stilistiche (...) ma per questo appunto calde, spontanee e soprattutto sincere. *Cordelia*, che è il giornale della giovinezza e il giornale delle famiglie, non poteva trovare corrispondente migliore dalla terra verso cui ogni cuore italiano sta ora rivolto trepidando, di questo oscuro ma valoroso soldato che è in pari tempo figliuolo e fratello impareggiabile. Vada a lui, da queste colonne, il nostro commosso saluto e alla famiglia un vivissimo ringraziamento»²⁷⁸.

Del resto, quella di tutta la patria che combatteva al fianco dei soldati in Libia fu un'immagine molto cara a tutte le riviste, compresa *Cordelia*. In uno dei suoi brani più rappresentativi, l'autrice del pezzo descriveva la scena della partenza dei soldati con un tale trasporto emotivo che ai piccoli lettori di allora avrebbe fatto venire in mente delle scene letterarie che ormai conoscevano molto bene come le descrizioni delle parate militari del *Cuore* di De Amicis. Ciò che i bambini e le bambine del tempo avevano potuto leggere nelle pagine del diario del piccolo Enrico in quel momento potevano viverlo anche loro, in diretta e nelle strade delle loro cittadine e dei loro borghi di tutta Italia, e quei sentimenti provati dal giovane protagonista del libro di De Amicis erano gli stessi che in quelle settimane stavano provando anche loro. Ma non era soltanto l'Italia del 1911 a combattere al fianco dei soldati in Libia, ma pure gli antenati del passato glorioso della nazione, con una immagine di continuità storica mitizzata molto consolidata nel discorso pubblico. È interessante anche il ruolo che l'autrice destinava alle donne in questo brano, amorevoli madri e sorelle di eroi, vere depositarie del focolare domestico sulle cui spalle si sarebbe dovuto reggere il peso, soprattutto emotivo, del fronte interno:

«Oh, figliuoli nostri, forza dell'avvenire! Destatevi! Ammirate, è il passato che risorge, incita, glorifica e canta, è il presente eroico che va... Sono la giovinezza e la forza, il fremito e la gloria, l'audacia e l'ardore di questa Italia nostra, di questa Italia misconosciuta che dopo il grande risorgimento parve e fu creduta immeritevole dell'eroismo di tutti i suoi martiri, del sangue magnanimo dei grandi che santificò ogni zolla, glorificò ogni spalto, irrorò ogni fiore. Essi vanno – con la anima semplice ed eroica dei gloriosi antenati – e sono un sol uomo, che ha una madre sola: la Patria (...) Oh, fratelli, non lagrime, non lagrime sul vostro passaggio, a voi giovinezza balda e fiorente d'Italia non lagrime diamo, ma sorrisi e fiori: fiori per le vostre corone di gloria, sorriso pel vostro amore, mani abili per le vostre ferite, noi prepariamo, sorelle! Di qual voto noi vi accompagniamo, o prodi! Noi alle deserte case costrette cui affidaste le madri trepidanti: oh! Per i capi grigi e cari delle madri che non reggono alla visione di stragi, anche nemiche, voi ci guardaste con muta preghiera nelle pupille velate... e un attimo solo sentiste vacillare nell'intimo cuore l'ansia bellicosa della guerra: ma ci scorgeste al loro fianco forti e serene, e sulla via della gloria vi incamminaste, rinfrancati»²⁷⁹.

²⁷⁸ *Lettere di un volontario dalla Tripolitania*, in «*Cordelia*», 3 dicembre 1911, p. 1550.

²⁷⁹ Adele Albieri, *La Patria che va*, in «*Cordelia*», 26 novembre 1911, p. 1524-1525.

Con le lettere di Giuseppe le lettrici poterono così entrare nel vivo dei fatti bellici, nelle emozioni e nelle speranze del giovane soldato. A partire dal lungo viaggio in treno verso Napoli, da dove sarebbe partita la spedizione, il percorso in ferrovia permetteva di assistere alle scene di festa e di saluto commosso che in ogni stazione gli italiani rivolgevano ai soldati in partenza, in una sorta di festa in cui l'orgoglio patriottico si mischiava alla paura di una morte lontana da casa e dove tutti si sentivano partecipi di un'unica grande famiglia e di un'unica grande impresa. Le piccole lettrici potevano così appurare che quel sentimento di unione e partecipazione non erano quindi finzione letteraria, ma la realtà dei fatti, dimostrata dal resoconto delle lettere del soldato. La prova di maturità non era soltanto per l'Italia, ma pure per gli stessi soldati, che spesso per la prima volta nella loro vita si allontanavano dalla propria casa e dalle proprie abitudini²⁸⁰.

Erano però i fatti di guerra quelli che attiravano il maggior interesse delle lettrici, e la corrispondenza di Giuseppe si dimostrava preziosa nel mostrare senza tanti filtri la verità quotidiana del conflitto. La vita scomoda delle trincee, dove il rancio alle volte non arrivava, la sporcizia e la polvere imperavano, sospesa tra la noia e la tensione dell'attesa del nemico che nel deserto «pieno di sole» non si faceva vedere per giorni per poi piombare improvvisamente di notte. Le lettere di Giuseppe toglievano quell'alone mitico che circondava i racconti entusiastici della guerra nella propaganda nazionalpatriottica di quei mesi, non solo, nel raccontare la realtà quotidiana di quei giorni raffreddava di molto gli entusiasmi per la Libia dipinta con toni edenici ed orientalistici. Questa narrazione se vogliamo antiretorica e antieroica della guerra in corso, forse più attinente alla realtà dei fatti perché vita vissuta rispetto ai fasti della propaganda, non era un particolare di poco conto per una rivista diffusa ed importante come *Cordelia*:

«Quando vi vedrò? Fino a quando durerà la guerra? E fino a quando starò in questi paesi? Paesi poco belli davvero, a quanto ho visto, troppo uniformi e troppo caldi. È tutta sabbia e di vegetazione non c'è che palme, la gente è tutta miserabile, le case piccole e sembrano tutte senza tetti (...) Asini, cammelli, capre sono i pochi animali che si vedono, carovane intere di gente stracciona con cammelli magri, sfiniti, brutti, attraversano i deserti. Come mangiano? Di che vivono? (...)»²⁸¹.

Sembrava quasi che Giuseppe non vedesse l'ora di porre termine ai combattimenti per poter tornare a casa. Non era così usuale che in testi destinati ai bambini e alle bambine venisse rivelato questo aspetto dei soldati italiani, non forse così convinti ed entusiasti di combattere in Libia, ma di certo desiderosi di tornare in Italia dalle loro famiglie:

²⁸⁰ *Lettere di un volontario dalla Tripolitania*, in «Cordelia», 10 dicembre 1911, p. 1581.

²⁸¹ *Lettere di un volontario dalla Tripolitania*, in «Cordelia», 10 dicembre 1911, p. 1584.

«Ma dove sono questi cari turchi? È un enigma! Forse sparsi nel deserto, affamati; la sete e la fame ce li getterà in braccio e noi da buoni fratelli li massacreremo tutti (...) Qui lontano, in una vita senza affetti, piena di disagi, mancante di tutto, sotto una ferrea disciplina, come rattrista il pensare alla famiglia abbandonata! Quale nostalgia si sente quando qualche fatto rinnova più viva la memoria di cose passate! È un desiderio violento di ogni cosa, quindi una stanchezza infinita, una malinconia che sa di pianto (...) Vicino a me lunghe file di tende e innumerevoli soldati che dormono e che rivedono, forse, sognando, le loro madri, l'attesa dell'allarme che d'ora in ora può svegliarci e gettarci in faccia al fuoco, tutta questa sabbia che penetra dappertutto, fra tutte le impressioni, fra tutte le sofferenze, mi è dolce pensare a voi»²⁸².

Soltanto in un caso Giuseppe si mostrò convinto di partecipare alla guerra, ma anche in questo caso l'entusiasmo, descritto con toni quasi futuristici, sembrava non aspirare più di tanto alla gloria della patria, ma alla crescita personale e, soprattutto, al ritorno:

«Miei carissimi, stamani gran combattimento, io calmo, tranquillo, ne sono uscito entusiasta. State quieti, tornerò. Stanotte s'aspetta pure un altro attacco. Arabi alle spalle, turchi di fronte: li vinceremo! Mamma, mi abbraccerai vittorioso. Sta quieta, pensami contento, pieno di forza, con l'anima sollevata. È così bello vivere qui, il pericolo m'eccita tutto, m'attrae. Sarò prudente sempre perché m'è cara la vita, m'è caro il mio avvenire, perché vi voglio bene, ma darò tutto il mio entusiasmo per l'onore d'Italia, per il bene che voglio a me stesso. S'attendono l'ore trepidanti, l'aria sa di tempesta, tuona il cannone, s'odono continui spari, io, babbo, mamma, mi sento più forte, più grande, un po'eroe. State quieti, Iddio mi conserverà a voi»²⁸³.

Quello che Cordelia offrì alle proprie lettrici con la corrispondenza di Giuseppe fu a suo modo un racconto sorprendente della guerra, per molti versi controcorrente rispetto al clima patriottico che avvolgeva gli eventi libici. Certamente a risaltare nelle lettere del giovane militare erano i sentimenti di forte attaccamento alla propria famiglia, alle proprie origini e alla propria casa, ed in questo *Cordelia* manteneva la tradizione di un'impostazione pedagogica e morale che insegnasse alle bambine il senso materno e l'importanza della famiglia, del focolare domestico. Certamente mancò quell'afflato patriottico da parte del militare che abbiamo riscontrato nelle lettere del libro di Pedrazzi, per esempio, anche se ad occhi meno influenzati dalla retorica nazionalistica e imperialistica di quei mesi sarebbe potuto sembrare allo stesso tempo molto interessante, perché quelle lettere raccontavano effettivamente cosa fosse la guerra nella sua quotidianità. Per cercare di ovviare a questa mancanza

²⁸² *Lettere di un volontario dalla Tripolitania*, in «Cordelia», 17 dicembre 1911, p. 1613-1615. In certe lettere la nostalgia di casa diventava la nostalgia delle abitudini, dei gesti quotidiani, delle tradizioni familiari, come dimostra questa lettera riportata da «Cordelia» nel numero del 1° gennaio 1912: «Miei cari, oggi è domenica, almeno così si dice: qui nulla distingue un giorno dall'altro, ci si perde nel mese, nei giorni: riesco appena a seguire le date scrivendovi quotidianamente. Pensando che è domenica una triste malinconia mi assale: non ho ascoltato la Messa, non ho fatto il pranzetto con le tradizionali tagliatelle in brodo, non c'è la gente vestita a festa che gira su e giù, non la solita visita alla zia malata. Qui tutto è quieto, sotto un gran sole che brucia la sabbia e le poche erbe, non posso che pensare a voi», p. 19.

²⁸³ *Lettere di un volontario dalla Tripolitania*, in «Cordelia», 24 dicembre 1911, p. 1654.

di trionfo patriottico nella narrazione dell'impresa coloniale, tuttavia, l'antico settimanale pubblicò numerosi interventi che andavano in senso contrario, e che quindi dipingevano la guerra di Libia nel modo usuale, con la celebrazione dell'eroismo, della forza morale e militare dei soldati, l'elogio del senso del dovere e dell'amor di patria.

Ciò che è più interessante è che questi piccoli racconti a favore del conflitto furono scritti dalle abbonate della rivista. Cioè, in poche parole, *Cordelia* affidò il racconto "tradizionale" degli eventi libici agli interventi delle abituali lettrici, che contribuivano fattivamente alla composizione di ogni numero del settimanale inviando alla redazione poesie, brevi testi, commenti, bozzetti e racconti per quella che veniva chiamata *Palestra delle giovinette*. Ecco allora che le lettrici presentarono nei loro scritti la celebrazione del grande evento con toni deamicisiani e convintamente patriottici, in una circolarità di temi e stili tra scuola, libri e periodici per l'infanzia che poteva far pensare ad un assorbimento ormai compiuto delle narrazioni e degli immaginari culturali legati alla Libia da parte delle giovani generazioni: ciò che veniva raccontato in classe e dai libri loro dedicati sembrava essere arrivato all'ultimo destinatario, il pubblico delle giovani generazioni, che a loro volta nei loro interventi narravano gli eventi libici con lo stile e le scelte narrative dei maestri, delle riviste e dei libri.

Centrale fu sempre l'immagine del soldato in partenza, al quale venivano rivolti i più caldi saluti e i più speranzosi auspici di vittoria e gloria per sé stesso, la patria intera e la missione civilizzatrice che aspettava l'Italia in Africa, ma a giocare un ruolo altrettanto centrale furono anche i sentimenti di chi sarebbe rimasto a casa in attesa, un'attenzione per il fronte interno che fu fatto soprattutto di madri, mogli, sorelle e famiglie e che per questo conferiva ai racconti uno sguardo forse più femminile del solito:

«Nella mia anima vibrante di patriottismo era grande il desiderio di dare un addio a quei nostri fratelli che partivano col sacro incarico di mantenere ed accrescere l'onore e la gloria della nostra patria, e la mattina fissata per la partenza mi recai con la famiglia a portare a quel baldo gruppo di soldati il più caldo mio saluto (...) Oh, mai, mai dimenticherò le scene di pianto a cui ho assistito! Anche ora mi passano dinanzi agli occhi, come una visione, le immagini di vecchi canuti, curvi sotto il peso degli anni, che esortavano i figli a farsi onore, mentre le loro labbra tremavano convulse e le loro voci morivano in un singhiozzo. Vidi madri, spose, sorelle, fidanzate stringersi al fianco del loro caro con un gesto disperato quasi a trattenerlo un istante di più, vidi bimbi singhiozzare stretti al collo dei loro padri, piccoli innocenti nella cui mente infantile la parola guerra prendeva l'aspetto di un fantasma cupo, terribile, che rapisse loro l'adorato papà. Una pioggia di fiori cadeva dalle finestre, dai balconi, mettendo all'aria una fantasmagoria di tinte, posandosi sulle teste di quei giovani come una carezza, una benedizione, e gli inni patriottici, il rullo dei tamburi, il bel nome d'Italia ripetuto da migliaia di bocche, si univano in una sol voce di saluto, di augurio, il cui eco sarà rimasto nel cuore dei nostri

soldati come un ricordo sacro e li accompagnerà ovunque nell'oasi insidiosa, nel deserto di quella terra lontana ove sono destinati a ricondurre un popolo barbaro alle leggi della civiltà e dell'onore»²⁸⁴.

Con un linguaggio che rimandava ai canoni del melodramma ottocentesco e alla memorialistica dei caduti per il risorgimento, in ugual modo le piccole lettrici di *Cordelia* potevano trovare con frequenza drammatiche storie di estremo sacrificio dei soldati, caduti in azione per la patria e che, inevitabilmente, come ultimo pensiero prima di morire avevano quello di pronunciare i nomi dei figli o delle mogli²⁸⁵. Ma è significativo che la grande maggioranza dei contributi scritti delle lettrici si concentrasse sulla classica scena della parata militare, fosse essa di partenza o, nelle fasi del conflitto e anche a guerra ormai conclusa, di ritorno dei soldati.

Ciò dipendeva probabilmente ad un'abitudine consolidata delle più giovani generazioni con questa tipologia di manifestazioni, parte di quella ritualità pubblica che, con l'inaugurazione di statue, feste dello Statuto, celebrazioni assortite degli anniversari reali e risorgimentali dalle più grandi città ai piccoli villaggi di campagna, ebbe un ruolo molto importante nella nazionalizzazione delle masse italiane tra Otto e Novecento. Non solo, abbiamo visto quanto queste scene di festa fossero abbastanza comuni nelle letture giovanili del tempo, e non solo delle celebri pagine deamicisiane. Probabilmente anche il loro uso nella didattica scolastica, per esempio nei dettati e nei temi come abbiamo appreso dalle pagine delle riviste magistrali, ebbe un certo peso nel consolidare nella cultura dei più piccoli la sfilata militare come uno dei momenti più alti e solenni in cui a loro si rivelava totalmente il senso di patria e nazione. Fu quasi naturale quindi che nel corso dei mesi, specie nell'ultima fase del conflitto e anche ben dopo la sua conclusione, sulle pagine di *Cordelia* si moltiplicassero i brani scritti dalle abbonate dedicati al ritorno dei soldati dalla Libia. Tra le tante scene di festa e di giubilo proposte dal settimanale per il ritorno dei militari, dipinti invariabilmente come eroi, apostoli della civiltà, degni eredi dei martiri risorgimentali e custodi dell'amor di patria in un tripudio di bandiere, bande musicali, lanci di fiori, baci e lacrime dei familiari, ne riporto uno meritevole di attenzione non tanto per lo stile o il contenuto, quanto per l'originale trovata di raccontare questa scena come un sogno di una bambina, destinato a scomparire al momento del risveglio²⁸⁶. Viene quasi da pensare che, data l'età della lettrice, un certo peso potessero averlo avuto le vignette del *Corrierino*, dove

²⁸⁴ *Palestra delle giovinette – La partenza per Tripoli del settimo reggimento*, in «Cordelia», 25 febbraio 1912, p. 282-283.

²⁸⁵ *Palestra delle giovinette – Sangue valoroso*, in «Cordelia», 11 agosto 1912, p. 1051-1053.

²⁸⁶ *Palestra delle giovinette – Entusiasmo di paese*, in «Cordelia», 3 novembre 1912, p. 1430-1432; *Palestra delle giovinette – Ritornano*, in «Cordelia», 10 novembre 1912, p. 1469-1470; *Palestra delle giovinette – Voglio andare a Tripoli*, in «Cordelia», 29 giugno 1913, p. 828-829; *Palestra delle giovinette – Patria*, in «Cordelia», 7 settembre 1913, p. 1148-1149; *Palestra delle giovinette – Tornano alla Patria gli eroici figli*, in «Cordelia», 14 dicembre 1913, p. 1595-1596.

abbiamo visto già in azione questa narrazione onirica, ma questo non potremo mai saperlo con certezza. Anche qui è da sottolineare quanto la figura femminile fosse accomunata proprio all'idea di ritorno a casa e alle proprie famiglie:

«Finalmente tornano i nostri figli, i nostri fratelli, i nostri cari, e la gioia si irradia sui volti dei presenti. Nella stazione è un affaccendarsi di gente che corre, che va e che viene, che si informa, si agita, che si impazienta, perché il treno, in ritardo, allontana di pochi minuti il momento felice dell'incontro. È un continuo dare ordini e contrordini, un affannarsi dei militi per trattenere la folla (...) Innumerevoli bandierine tricolori si agitano al vento, muovendo l'aria olezzante di fiori, che, tutti riuniti nel medesimo pensiero gentile, vogliono offrire ai loro cari in segno di gioia grande, di festa (...) Il silenzio regna sovrano, ognuno si concentra nelle sue idee e cerca di ricomporre l'immagine cara del suo lontano; lo vede scendere dal treno, cercare con lo sguardo ansioso il volto della madre, della sposa, della sorella e gettarsi a braccia aperte in quel caro seno (...) Sono grida di *viva l'Italia, viva i nostri soldati* da tutti coloro che sentono il desiderio di ringraziare quei cari figli, che così coraggiosamente offrirono la vita per la patria, che così gloriosamente tengono alto il nome d'Italia. Tutti ci sentiamo fieri di essere italiani, fieri della nostra patria, del nostro esercito che al grido fatidico di *Savoia* continua la tradizione di coraggio, di entusiasmo (...) Apro gli occhi e con dispiacere mi accorgo che il mio è stato un sogno! Immagino i nostri cari soldati seduti fuori le tende dell'accampamento, radunati, forse, per l'ora del rancio, avendo, forse, mentre io ancora dormivo, già respinto un assalto nemico. A quando la fine di quest'impresa? Quale sarà il giorno in cui potrò realmente stringere la mano di quei prodi?»²⁸⁷.

Un'uguale impostazione patriottica fu riservata da *Primavera Italica* al racconto della guerra in Libia. La rivista senese dedicò una grande attenzione al conflitto coloniale, con articoli presenti quasi in ogni numero del quindicinale, e naturalmente non mancò di offrire ai piccoli lettori e lettrici una corrispondenza di un militare, più precisamente le pagine del diario privato di un soldato dell'undicesimo reggimento bersaglieri protagonista dei fatti di Sciara Sciat. Presentate come le pagine di un «umile eroe» impegnato in una guerra «combattuta sotto l'amoroso sguardo della Madre Italia, e vigilata dal suo gran cuore»²⁸⁸, e dedicate con amore fraterno alla sorella Adele, le memorie del tenente narravano la storia del suo impegno e del suo coinvolgimento nel conflitto coloniale, partendo dalle feste del giubileo a Roma nel giugno del 1911 ai campi di battaglia africani. Raccontate con uno stile narrativo solidamente più patriottico e convinto rispetto alla corrispondenza di Giuseppe in *Cordelia*, questa storia ad episodi comprendeva i sanguinosi scontri di Sciara Sciat, le successive campagne militari italiane e terminava con l'adozione di un bambino africano, che, come abbiamo

²⁸⁷ *Palestra delle giovinette – Ho sognato che ero alla stazione e che applaudivo in mezzo ad una folla entusiasta l'esercito che tornava vittorioso da Tripoli*, in «Cordelia», 14 luglio 1912, p. 923-925.

²⁸⁸ *Umile eroe*, in «Primavera Italica», 31 marzo 1912, p.9.

visto già in altri racconti di quei mesi, era diventato una sorta di cliché letterario per simboleggiare la bontà e la giustezza della missione civilizzatrice del paese in Libia²⁸⁹.

A irrobustire la retorica patriottica dell'intera comunità nazionale impegnata nella guerra come una sola entità, il tenente combatteva nello stesso reggimento del marito di Adele, rinforzando ancor di più la narrazione che vedeva il concetto in senso largo di famiglia al suo centro. E anche in questa storia tale aspetto risaltava soprattutto nel capitolo dedicato alla partenza dei soldati dall'Italia in un tripudio di feste, saluti e tricolori. La raccomandazione del tenente alla sorella era esemplificativa del ruolo anche simbolico affidato alle donne al momento della partenza:

«Sii forte, sai, Adele, non piangere! Ricordati quello che la nostra mammina santa ti disse, appuntando sulla tua giovane testa il velo nuziale: *Va mia figliuola, e sii felice col tuo sposo! Ricordati che hai eletto un soldato per compagno della tua vita, e che alla moglie di un soldato non si addicono le lacrimucce delle femminette! Se la Patria lo vorrà, e tu daglielo con entusiasmo! Il cuore si spezzi, ma il labbro sorrida, e scendano copiose le lacrime soltanto dopo che egli si è allontanato! Iddio ti benedica!* Povera mamma nostra! Anche io farò il mio dovere e tu sii orgogliosa di dare all'Italia due persone care: lo sposo e il fratello, la mamma ci proteggerà dal cielo!»²⁹⁰.

Da questo breve messaggio le piccole lettrici della rivista senese potevano osservare quali valori morali ed etici dovessero apprendere, quale ruolo spettasse alle donne d'Italia e quindi anche a loro, future madri e mogli della nazione. In queste righe era potente l'immagine che ogni donna che sposava un soldato condividesse il proprio matrimonio con la patria in un'unione indissolubile, così come il compito di dimostrarsi forti e consapevoli del proprio destino di mogli della nazione al momento della partenza dei soldati per la guerra, conscie del rischio di perdere i propri cari in sacrificio per il proprio paese ma pure dell'alto valore simbolico e trascendente del loro gesto eroico. Ulteriore aspetto interessante, i compiti delle donne conservavano una natura storica ed ereditaria, insita al loro essere femminile e che si tramandava di madre in figlia. I comportamenti che il tenente chiedeva di rispettare alla sorella Adele erano gli stessi insegnamenti che la madre di Adele le aveva raccomandato al giorno del matrimonio. E i valori comportamentali e culturali che queste storie illustravano erano gli stessi che le piccole lettrici avrebbe dovuto tenere a mente come modelli da seguire per il loro futuro. Ciò che *Primavera Italica* illustrava in Adele era in buona sostanza la natura caritatevole e oblativa della donna, e questa doveva rimanere una lezione fondamentale per le bambine che leggevano quelle lettere.

²⁸⁹ *Umile eroe*, in «Primavera Italica», 30 novembre 1912, p.7-9; *Umile eroe*, in «Primavera Italica», 25 dicembre 1912, p.35-39.

²⁹⁰ *Umile eroe*, in «Primavera Italica», 15 aprile 1912, p.10.

Il modo più innovativo che *Primavera Italiana* riservò alla narrazione della guerra di Libia fu però un altro, la lunga serie di articoli che vennero presentati in una rubrica della rivista che si chiamava *Al cinematografo*. Dato il nome della rubrica, bisogna fare qui un piccolo appunto. Benché l'arte cinematografica fosse veramente giovane, se si vuole considerare la tradizionale data di nascita del cinema con la prima proiezione dei fratelli Lumière a Parigi nel 1895, i progressi all'inizio degli anni Dieci erano già straordinari, sia nelle tecniche di ripresa e montaggio che nelle strutture narrative. Sembravano già lontani i tempi in cui i Lumière raccontavano l'uscita dei lavoratori dalle officine o l'arrivo del treno alla stazione, e basti qui pensare alle immaginifiche storie di George Méliès o al fatto che da lì a poco, nel 1915, negli Stati Uniti sarebbero arrivati in sala *Nascita di una nazione* di Griffith e le prime avventure di Charlie Chaplin. Il primitivo documentarismo dei fratelli Lumière stava in buona sostanza già lasciando il posto alla narrazione e allo sviluppo di una trama quando nel 1909, per rimanere all'Italia, nelle sale cinematografiche del paese usciva *Il piccolo garibaldino*, un film che basava il proprio racconto e il proprio simbolismo nell'epica risorgimentale e nella retorica nazionalpatriottica. La pellicola raccontava la storia di un bimbo che dopo la partenza del padre con Garibaldi decideva di unirsi anche lui alla lotta, per poi trovare la *bella morte* sul campo di battaglia tra le braccia del genitore ed il riconoscimento del suo gesto eroico dallo stesso Garibaldi. Nell'ultima sequenza il piccolo garibaldino e l'Italia comparivano alla madre, che in un misto di orgoglio patriottico e dolore straziante per la morte del figlio, accettava con rassegnazione e allo stesso tempo consapevolezza la scomparsa del bambino, sacrificatosi per la patria. *Il piccolo garibaldino* è il più celebre ma non unico film che in quegli anni attinse alla storia nazionale, perché diverse case cinematografiche si ispirarono alla spedizione garibaldina, all'epopea risorgimentale e agli episodi del libro *Cuore* per produrre pellicole pienamente inserite nella cultura nazionalpatriottica del tempo, rappresentando quasi una sorta di investimento formativo sui bambini²⁹¹.

²⁹¹ Sul simbolismo del film ed i suoi legami con la cultura nazionalpatriottica, Alberto Mario Banti, *Sublime Madre Nostra*, cit., p. 79-85. Una struttura narrativa molto simile a quella del *Piccolo Garibaldino*, tanto da sembrare quasi un omaggio ad una prima lettura, fu quella del racconto *Il figlio del soldato*, pubblicato nel giugno 1912 nelle pagine di *Primavera*. Quest'ultima era una raffinata rivista mensile per l'infanzia che si segnalava per l'eleganza editoriale, impreziosita com'era dalle illustrazioni e dal decorativismo in stile secessione viennese del disegnatore Bruno Angoletta, e per l'alta qualità letteraria. Pubblicata dalla casa editrice romana di Vittorio Podrecca, oltre alla divulgazione di collane di fiabe e alla riduzione dei capolavori della narrativa di autori stranieri come Kipling, Dickens e Dumas, *Primavera* ospitava i racconti e i testi di collaboratori quali Pietro Calamandrei, Ada Negri, Giuseppe Prezzolini e Maksim Gorkij, allora residente a Capri. Pubblicazione dai pacati toni antimilitaristi e pacifisti, non dedicò grande attenzione alla guerra di Libia se non per brevi e indiretti accenni che condannavano il militarismo e le guerre in generale come atti violenti e senza senso. È da inserire in questa linea editoriale la pubblicazione del racconto scritto da Vincenzo Sechi, in cui si narrava la storia di un giovane ragazzino siciliano che, spinto dal desiderio di avventura e di amore per il proprio padre, decideva di raggiungere il proprio genitore partito militare per la Libia. Una volta arrivato e incamminatosi per la linea del fronte, il ragazzino vedeva da lontano il padre nel furore dello scontro militare e nel tentativo di raggiungerlo trovava la morte sul campo di battaglia. Questo racconto poteva quindi essere letto sia come un elogio dell'amor di patria e degli affetti familiari portati fino all'estremo sacrificio, se guardato con la prospettiva nazionalpatriottica allora imperante. Ma, data la linea editoriale della rivista, non è nemmeno da escludere che fosse una velata condanna al conflitto in corso. Ringrazio il professor Pompeo Vagliani della *Fondazione Tancredi di Barolo* di Torino per la segnalazione.

Naturalmente anche la guerra di Libia offrì un'occasione ghiotta per le case produttrici italiane di realizzare pellicole a tema bellico, che andavano ad accompagnare le prime e innovative immagini cinegiornalistiche provenienti dai campi di battaglia soprattutto del regista Luca Comerio, uno dei pionieri del cinema italiano. Gli spettatori potevano così assistere alle reali riprese degli sbarchi, della vita di trincea, del deserto e degli scontri col nemico ottomani, ma pure a pellicole che raccontavano storie di amore e di eroismo militare, con una velocità delle case produttrici nel produrre film così attinenti alla cronaca del conflitto veramente notevole e molto moderna²⁹². Non mancò un'attenzione ai bambini, con storie a loro dedicate, e anche in questo caso i registri variarono dal comico al pedagogico-morale. Di quest'ultimo tenore fu per esempio il film *Le medaglie di Bidoni*, girato per la Cines da Enrico Guazzoni nel 1912. Raccontava la storia dell'attendente militare Bidoni, buono ma un po'pasticcione, al quale la figlia del suo colonnello affidava una medaglia e la raccomandazione di proteggere il padre. Giunti in Libia e pronti alla grande battaglia, il colonnello ordinava a Bidoni di attenderlo al quartier generale, ma quest'ultimo, memore della promessa fatta alla piccola Claretta, si recava comunque alla battaglia e salvava il colonnello da un attacco fatale. Bidoni riceveva così alla fine della storia una medaglia al valore, da aggiungere a quella benaugurale della bambina. Con questa storia semplice e a lieto fine i bambini potevano vedere in azione i buoni sentimenti dell'attendente ma pure lo spirito di sacrificio, il rispetto per le gerarchie e il senso del dovere, col militare pronto a immolarsi per la salvezza del suo ufficiale; Bidoni diventava così a suo modo un piccolo modello valoriale e morale per i piccoli spettatori. Più virato al comico e alla rappresentazione della loro vita quotidiana, la pellicola dove probabilmente i bambini poterono riconoscersi di più fu quella del 1912 intitolata *Guerra italo-turca tra gli scugnizzi napoletani*, girata da Nicola Notari per la napoletana Dora Films, in cui veniva ricostruita la sassaiola tra bambini che divisi tra italiani e turchi giocavano alla guerra di Libia, un episodio tra l'altro su cui anche i periodici per l'infanzia tornarono più volte, come abbiamo visto con le pagine del *Corrierino*²⁹³.

Queste pellicole, che certamente rappresentavano soltanto un genere del cinema italiano in continua espansione, potenzialmente si rivelavano come fondamentali integrazioni agli insegnamenti scolastici e alle letture dei bambini del tempo per formare il sentimento nazionale, ed infatti nelle pagine delle riviste magistrali, pur con la solita diffidenza per ciò che poteva a prima vista sembrare ludico e di intrattenimento, non mancavano inviti e parole entusiaste per questo tipo di proiezioni. Quest'ultime trovarono un'ulteriore arena di discussione nella rubrica *Al cinematografo* della rivista

²⁹² Luca Mazzei, *L'occhio insensibile. Cinema e fotografia durante la prima campagna di Libia (1911-1913)*, in Lorenzo Marmo, Enrico Menduni (a cura di), *Fotografie e culture visuali del XXI secolo*, Roma- Università degli Studi Roma Tre. Dipartimento di Filosofia, Comunicazione e Spettacolo, Roma Tre Press, 2018, p. 323-345.

²⁹³ Giovanni Lasi, *Viva Tripoli italiana! Viva l'Italia! La propaganda bellica nei film a soggetto realizzati in Italia durante il conflitto italo-turco (1911-1912)*, in «Immagine. Note di storia del cinema», III, 2011, p. 104-119.

senese, dove spesso vennero raccontate e presentate in forma letteraria e commentate dagli stessi lettori, ma ci torneremo sopra tra poco. La critica e l'illustrazione di quelle riprese cinegiornalistiche, tra l'altro, furono da ispirazione più o meno diretta di una grande raccolta di storie, racconti, componimenti poetici e bozzetti che descrivevano i fatti del conflitto come presi dal vivo, dando quasi l'impressione ai piccoli lettori di assistere veramente ad uno spettacolo in diretta al cinema.

Questi episodi nel corso dei mesi del conflitto vennero pubblicati dalla rivista con regolare frequenza, quasi ad ogni uscita, e ogni racconto divenne un piccolo compendio elogiativo delle qualità dei soldati italiani al fronte, dipinti come coraggiosi, buoni e caritatevoli con le popolazioni locali, fieri del loro paese, convinti del loro spirito di servizio e della loro missione²⁹⁴. Come nell'elogio di un bersagliere che nel mezzo della battaglia soccorreva una bambina araba e decideva poi di adottarla, una storia di cronaca bellica che abbiamo visto riportata sia dalle riviste magistrali che resa in forma letteraria dal *Pinocchietto* di Lucatelli, che costituiva il ritratto di un soldato «cuor di ferro e cuor d'oro» in realtà rappresentativo della superiorità morale di tutto l'esercito italiano²⁹⁵. Oppure nella trasformazione dei soldati italiani in nuovi crociati, che alla fede nella patria univano quella in Cristo:

«Nel nostro secolo la fede sembrava sopita, molti la dicevano spenta, ma al grido della Patria, rispose il grido della Fede, alla prima, piccola scintilla di guerra, divampò un incendio grandioso di nobile sentimento cristiano. Di quel sentimento puro e sublime che animava i Martiri davanti alle belve e ai tormenti, di quel sentimento che guidava i Crociati a Gerusalemme, di quel sentimento che di giovinetti soldati forma ora degli eroi»²⁹⁶.

Più che le storie della rubrica, abbastanza classiche nella impostazione e nei messaggi nazionalpatriottici e del tutto simili ai tanti racconti che abbiamo già incontrato, ad interessare il lettore e lo studioso di oggi sono semmai le risposte e la fitta corrispondenza tra gli abbonati e la redazione della rivista, che spesso commentavano i fatti bellici e le stesse storie presentate alla loro attenzione. Sul modello delle lettere a *Zia Mariù* del *Corrierino*, per *Primavera Italica* questa rubrica, chiamata *Grotta azzurra*, era curata da *Pervinca*, uno pseudonimo sotto il quale si celava probabilmente la stessa direttrice Arrighi Weber o un'altra delle giornaliste della redazione. Ed è interessantissimo leggere il fitto scambio di opinioni tra questa *Pervinca* e gli abbonati, perché nelle

²⁹⁴ Uno spazio significativo di questa rubrica fu occupato dalle lettere del capitano Mattioli dell'undicesimo reggimento bersaglieri, forse il più rappresentativo dell'intera guerra di Libia per la centralità conquistata dai fatti di Sciara Sciat. A partire dal numero del 15 aprile 1912, la rivista senese avrebbe pubblicato ad ogni uscita per tutto il resto dell'anno una lettera/racconto del capitano, tutte storie elogiative delle qualità dei soldati italiani e della vita del suo reggimento. Con un registro narrativo fortemente debitore dei sentimenti nazionalpatriottici, Mattioli più che scene di battaglia raccontava la vita quotidiana del reggimento, esaltando (forse con toni anche troppo edenici di un perfetto corpo in cui tutto funzionava alla perfezione) la connessione e il rispetto tra superiori e sottoposti, il rispetto per i caduti, il passaggio del testimone tra truppe nuove e militari di ritorno in Italia dopo i mesi della conquista.

²⁹⁵ *Al cinematografo – Cuore di bersagliere*, in «Primavera Italica», 15 novembre 1911, p.2-3.

²⁹⁶ *Al cinematografo – Dio e l'Italia*, in «Primavera Italica», 15 gennaio 1912, p. 13.

letterine di saluto e di commento sui fatti libici possiamo pensare di arrivare il più vicino possibile ai reali pensieri dei bambini di allora, e quello che ne viene fuori è un ritratto abbastanza sfaccettato di un'opinione pubblica giovanile magari minoritaria e appartenente all'alta ed istruita borghesia toscana, ma comunque fortemente imbevuta di retorica e immaginari nazionalpatriottici ed anche imperialisti in qualche caso.

In una delle prime sezioni della rubrica *Lucia*, una giovane lettrice del pistoiese, si rammaricava per la morte di cinque marinai ed un ufficiale in Libia, una notizia appresa dalla lettura ad alta voce del giornale da parte di sua madre, ma confidava che le madri dei caduti si confortassero con il pensiero che i loro figli erano caduti per la grandezza della patria²⁹⁷. Sempre *Lucia* nella letterina chiedeva a *Pervinca* e agli altri abbonati quali sentimenti provassero per i bambini arabi, e nel numero successivo due piccoli abbonati mandavano la loro risposta. Per il lettore (o la lettrice) che si firmava come *Pettirosso* era necessario considerarli come fratelli, ma con una risposta che tradiva una chiara impostazione di assimilazione alla cultura italiana, perché

«dopo che hanno appena imparato il nostro gentile idioma, bisognerebbe insegnar loro la dolce religione di Cristo; e quindi, tutti concordi, noi bimbi italiani inviar loro il nostro affettuoso saluto per mezzo di buoni libri e del nostro giornalino che tanto e così fortemente parla al cuore»²⁹⁸.

Questa idea che fosse necessaria una civilizzazione dei bambini arabi prima di poterli considerare a loro pari era condivisa anche dalla giovane lettrice *Metella*, che nutriva dubbi sulla vera natura culturale e morale dei bambini libici:

«Dico francamente che l'amore per gli arabi non lo sento perché sono troppo traditori e hanno il cuore molto duro. Ma forse quando saranno divenuti italiani perderanno lo spirito cattivo e cominceranno a mettere in pratica i nostri esempi. Allora sento che nascerebbe nel mio cuore l'amore per loro e arriverei fino al punto di riunire i piccoli arabi intorno a me per istruirli e far loro capire che cosa vuol dire la parola Italia»²⁹⁹.

Ancora più convinta dell'opera civilizzatrice degli italiani era la lettrice *Fiordaliso* da Spezia, che con sicurezza e una chiara ostilità per il nemico sosteneva che soltanto attraverso una educazione ai valori della civiltà italiana ed europea i bambini arabi avrebbero potuto rimediare agli errori e orrori dei loro padri che in quel momento stavano combattendo contro gli italiani in Libia:

«Anche io vorrei andare a Tripoli se fossi grande, e le notizie che papà e mamma leggono e commentano fra loro, mi interessano immensamente. Odio i turchi sebbene questo sia un sentimento poco caritatevole e gli

²⁹⁷ *Grotta azzurra*, in «Primavera Italica», 31 ottobre 1911, p.15.

²⁹⁸ *Grotta azzurra*, in «Primavera Italica», 15 novembre 1911, p.12.

²⁹⁹ *Ibidem*.

arabi stessi mi ripugnano dopo che presero a tradimento i nostri poveri e bravi soldati. E non mi sento di chiamarli ancora fratellini, solo credo che per far loro amare la nostra bella e adorata Italia bisognerebbe toglierli piccini all'influenza di laggiù e portarli qui da noi educandoli ed istruendoli amorosamente per rimandarli laggiù adulti e con l'animo informato a nobili sensi, scevri del tradimento nero di cui purtroppo han dato prova i loro padri. Il sangue dei nostri poveri e cari soldati grida vendetta, ed io mi auguro che l'abbiano completa, intera e nobilissima»³⁰⁰.

Di fronte a questo slancio patriottico delle abbonate e dei lettori, *Pervinca* non poteva far altro che ricordare ai bambini che per i piccoli libici dovessero provare compassione, in quanto «non responsabili delle crudeltà commesse dai loro genitori» e soprattutto perché la superiorità degli italiani stava proprio in questo, essere «sempre generosi coi vinti»³⁰¹.

Dalla lettura delle pagine di *Grotta Azzurra* apprendiamo che in occasione del Natale *Primavera Italica* inviò al colonnello Fara dell'undicesimo bersaglieri una cartolina illustrata per ringraziarlo dei risultati militari e per aver vendicato la tragedia di Sciara Sciat con le successive vittorie e conquiste italiane. Quello della rivista era un gesto di orgoglio patriottico e di solidarietà ai militari, ma probabilmente non era previsto che l'ufficiale militare rispondesse con solennità ai saluti della rivista senese:

«L'opera da Lei [il colonnello Fara qui si riferisce a *Pervinca*] intrapresa di educatrice di tante piccole anime è bella, e più grande è ancora quando essa converge i suoi sforzi nel far sorgere e cementare nei cuori dei suoi Piccoli quei sentimenti di amor patrio che debbono indurre ogni buon italiano ad avere fede negli alti destini della nostra bella Italia. Non vi ha dubbio, gentile Signora, che l'opera sua sarà coronata da lieto successo: ne ho fede pel plebiscito nazionale a favore dell'Esercito: e noi combattenti in Tripolitania per i destini della patria, se siamo orgogliosi di ottenere nel compimento del nostro dovere il plauso della Nazione, siamo ben lieti che altri combattendo con altre armi, quelle educatrici, prepari il popolo tutto alla rigenerazione nazionale, e di questa lotta santa ringraziamo tutti coloro che vi si sono dedicati»³⁰².

Dopo la lettera dell'ufficiale, accolta dalle pagine del giornale con grande fierezza, l'entusiasmo per il conflitto diventava prorompente nelle lettere degli abbonati e delle lettrici, con grandi elogi alla lettera di Fara e una fitta corrispondenza tra i piccoli lettori e il capitano Mattioli, autore delle storie belliche che comparivano nella rubrica *Al cinematografo*. Non mancavano neppure commenti alle riprese cinegiornalistiche dal fronte, le stesse che in parte ispiravano i racconti della rivista. Le proiezioni che raccoglievano un grande successo erano ovviamente quelle dedicate agli scontri con il nemico e alle imprese militari, come si può evincere da questo commento legato alla

³⁰⁰ *Ivi*, p.13.

³⁰¹ *Ibidem*.

³⁰² *Grotta azzurra*, in «Primavera Italica», 31 gennaio 1912, p.14.

battaglia delle Due Palme (12 marzo 1912), interessante anche per altri due motivi. Uno, di natura linguistica, perché alla ripresa, chiamata qui *film*, veniva assegnato un genere femminile e non maschile come siamo solito fare oggi. Probabilmente nel testo ci si riferiva materialmente alla pellicola, e questo era forse dovuto al fatto che l'arte cinematografica al tempo era ancora molto giovane e nell'opinione pubblica non si era ancora sedimentata una conoscenza approfondita della terminologia ad essa applicata. Questa dinamica ricorda un po' quella per il termine *automobile*, anch'essa una novità tecnologica abbastanza fresca agli inizi del Novecento e per la quale vigeva ancora una certa confusione nel dedicarle un genere specifico, come dimostrato dal *Manifesto del futurismo* di Marinetti in cui l'automobile era ancora un nome dalla declinazione maschile. La seconda, di natura più culturale e istituzionale, è legata all'intervento della censura, qui giudicata benevola, e che negli anni della Prima guerra mondiale avrebbe eliminato dai filmati di guerra le immagini più violente e scabrose. Così commentava la rivista ad una lettera dell'abbonato Giorgio su quale fosse stata la sua proiezione preferita:

«Ho visto anche io questa bella e grandiosa *film*. E fui tanto commossa quando vidi cadere diversi soldati, che venivano raccolti dalla Croce Rossa e portati su barelle alle tende di medicazione. Quei bravi si gettavano a terra e sparavano: diradato il fumo e la polvere, se ne scorgevano parecchi stesi al suolo esanimi, o spasimanti per le atroci ferite. Gli altri prendevano la corsa e seguivano il combattimento: ma credi, Giorgio, proprio ci si spezzava il cuore! Anche gli uomini piangevano, e fece molto bene la nostra questura a far tagliare molti metri di pellicola... che strazio, povere e sante creature, prodi e adorati fratelli nostri!»³⁰³.

Non mancavano voci che segnalavano una certa stanchezza della guerra da parte dei bambini, preoccupati che dietro alle fanfare e alla gioia della conquista venissero dimenticati il continuo sacrificio dei giovani militari e il dolore inconsolabile delle madri, tanto da far desiderare all'abbonata Franca che «finisse presto questo flagello e sventolassero liberi i nostri vessilli su quelle terre consacrate italiane dal sangue dei nostri poveri fratelli»³⁰⁴. Il sentimento prevalente dei commenti della rubrica però era virato sull'orgoglio e la celebrazione delle vittorie italiane, tanto da far scrivere a *Pervinca* che quello che stavano vivendo fosse un momento irripetibile, l'attimo in cui la nuova natura dell'Italia che aveva appena festeggiato il giubileo nazionale si rivelava in tutta la sua essenza:

«Amici miei, voi vi potete chiamare fortunati, ché nella vostra fanciullezza ed adolescenza avete assistito a gesta così gloriose, da eguagliare i santi ardori degli avi nostri, all'alba del Risorgimento italiano, non vedete? Alla partenza dei soldati e all'arrivo dei reduci, migliaia e migliaia di persone si accalcano per le vie ad acclamarli, a benedirli, non li udite? Per le strade tacciono gli sguaiati ritornelli di quelle canzonacce dei caffè

³⁰³ *Grotta azzurra*, in «Primavera Italica», 30 giugno 1912, p.14

³⁰⁴ *Grotta azzurra*, in «Primavera Italica», 15 giugno 1912, p.14

concerto, obliate, fortunatamente, dai cantori popolari, per dar luogo al fatidico inno di Mameli e alle marziali armonie delle novelle composizioni musicali, omaggio del genio latino ai nostri soldatini della Libia (...) Nelle fanfare militari, nelle bande cittadine, nei cinematografi, nelle palestre, nelle scuole è tutta una fioritura patriottica di inni e di canzoni sgorgate dal cuore italiano, compenetrato dall'ebbrezza sacra che si effonde dal sangue versato dai fratelli per l'onore dell'Italia. E così avanti, fino a guerra finita, avanti sempre, avanti Savoia!»³⁰⁵.

Possiamo qui cercare di dare una risposta alla domanda iniziale di questa analisi delle pagine di *Cordelia* e *Primavera Italica*. Rappresentarono o no un modello di racconto al femminile della guerra di Libia? La risposta probabilmente si trova nel mezzo. Se *Cordelia* era rivolta espressamente al pubblico delle bambine e delle ragazze italiane, *Primavera Italica* non aveva questi obiettivi prefissati nell'individuare una sola categoria di riferimento tra i piccoli lettori, ma il fatto che il ruolo più apicale fosse ricoperto da una donna e che nella redazione la componente femminile fosse maggioritaria, in un mondo come quello delle riviste e dell'editoria ancora molto maschile, può far ragionevolmente pensare che anche il quindicinale senese avesse per le bambine e le giovani fanciulle un occhio di riguardo. Quello che è sicuro è che le due testate fossero ancora molto debitrice del modello valoriale e pedagogico delle riviste per l'infanzia ottocentesche, in special modo *Cordelia*, e ciò lo si poteva vedere nell'alto numero di racconti e storie morali, anche non necessariamente legate al conflitto coloniale. Abbiamo visto quanto nelle storie, nei racconti, nelle corrispondenze con i militari e perfino negli scambi epistolari tra le redazioni e i giovani/lettori la narrazione e gli immaginari legati ai canoni nazionalpatriottici e ai temi del sacrificio e dell'eroismo la facessero da padroni. E come abbiamo potuto constatare nelle riviste magistrali e nei libri per l'infanzia questa impostazione nel racconto della guerra di Libia avevano un obiettivo sì elogiativo delle qualità e della forza dei soldati italiani, ma soprattutto una natura fortemente pedagogica, formativa, esemplare: le storie che venivano raccontate e i personaggi che venivano presentati più che all'evasione e al piacere letterario dovevano essere di insegnamento, piccoli mattoni della formazione culturale, nazionalpatriottica e civica della giovani generazioni italiane. Ciò detto, da quanto abbiamo visto nelle scorse pagine non possiamo dire che *Cordelia* e *Primavera Italica* offrano un'esclusiva lettura femminile del conflitto in corso, ma è allo stesso tempo indubbio che l'attenzione pedagogica e formativa delle due riviste nei confronti del ruolo femminile nella società fu assai significativa, mettendo soprattutto in luce nei vari testi e nelle rubriche i comportamenti che ci si sarebbe aspettati dalle donne, e che le piccole lettrici avrebbero dovuto prendere a modello. Le donne che si incontravano nei testi confermavano il tradizionale ruolo assistenziale e caritatevole che la cultura nazionalpatriottica aveva loro assegnato: quello delle madri e delle mogli amorose, consce del

³⁰⁵ *Ibidem*.

possibile sacrificio dei figli e dei mariti al fronte; madri e spose che dovevano condividere i propri cari con la nazione; quello delle custodi dei valori familiari e del focolare domestico; quello di maestre incaricate di tramandare le giuste virtù e i giusti comportamenti alle figlie, le mogli e le madri del domani.

Prima di concludere il nostro excursus sul racconto della guerra di Libia nei periodici per l'infanzia, bisogna fare un'ultima considerazione. La narrazione del conflitto libico come abbiamo visto occupò in lungo e in largo le pagine dei *giornalini* per tutti i mesi della missione coloniale, arrivando anche ai riquadri illustrati della prima pagina del *Corrierino*, ed in questa analisi è stata citata soltanto una parte degli articoli e racconti che i piccoli lettori e le piccole lettrici di allora avrebbero potuto trovare sfogliando queste riviste. Ma l'interesse per le questioni della missione coloniale non cessò del tutto una volta raggiunti gli accordi di pace, un'ulteriore dimostrazione di quanto quella guerra, pur durata sostanzialmente un anno, fosse entrata nella cultura e nel comune sentire dell'opinione pubblica italiana. Fu particolarmente vero per chi nel racconto della guerra di Libia continuò a vedere un'ottima opportunità di presentare ai piccoli lettori storie di eroismo e sacrificio, di senso del dovere e di amor di patria. Nei mesi successivi alla pace e a conquista ormai certificata (sulla carta, perché poi come sappiamo l'effettivo controllo degli italiani sulle due nuove province africane sarebbe stato una faccenda molto più complessa), il conflitto che aveva visto affrontare italiani e ottomani cessava di essere una questione legata alla quotidianità per la quale era necessario mobilitare il consenso e i sentimenti dei più piccoli, ma si prestava con grande efficacia a racconti formativi e morali. La guerra coloniale diventava in buona sostanza ciò che per lunghi anni era stata l'epopea risorgimentale, un'ottima riserva di storie, reali o di invenzione, dal tradizionale e consolidato carattere valoriale e pedagogico.

Fu questo il caso in particolar modo della serie di storie *Faville di gloria italica*, pubblicati dalla *Domenica dei Fanciulli* tra la primavera e l'estate del 1913 a guerra ampiamente conclusa. Nel raccontare episodi di eroismo e valore militare che spesso finivano con la morte del personaggio, sacrificatosi per il proprio ufficiale o per i compagni di reparto, la serie del giornalino torinese basava la propria morale e i propri insegnamenti sulla famiglia come metafora della nazione. Dei soldati italiani venivano messe in risalto la bontà d'animo, il grande amor di patria e il senso del dovere più che la bravura, l'intelligenza o la forza militare. Se ne esaltava il legame familiare con i propri cari e la propria nazione, ma pure lo spirito di fratellanza che faceva unire e sentire tutti i militari, dall'alto ufficiale all'ultima recluta, come parte di un'unica grande famiglia. I raccontini della *Domenica dei Fanciulli* avevano come protagonisti soldati provenienti ogni episodio da una regione d'Italia diversa, in modo tale da rappresentare anche letterariamente questa idea dell'intera nazione impegnata nel

conflitto, e quasi tutti ebbero la stessa struttura narrativa: la serena e idilliaca vita del reggimento veniva infranta da una minaccia esterna e solo il sacrificio del valoroso soldato poteva riportare l'ordine. Ben inteso, in queste storie che rimandavano agli *exempla* medievali per la loro natura morale i ruoli e le gerarchie rimanevano tali. Il soldato semplice rimaneva tale, così come l'ufficiale, ma il sacrificio del militare per il proprio comandante o la natura amorevole di quest'ultimo per i propri sottoposti servivano comunque a delineare quel sentimento di fratellanza patriottica che si voleva mostrare ai piccoli lettori. Anzi, c'era un aggiuntivo insegnamento al rispetto dei ruoli e delle gerarchie, altro fondamentale caposaldo della cultura borghese del tempo. L'unione e la condivisione tra i soldati provenienti da ogni parte d'Italia era infine una prova letteraria di un processo di nazionalizzazione in atto, coi militari che grazie alla guerra di Libia imparavano sì a conoscersi ed apprezzarsi, ma soprattutto a sentirsi parte di un'unica comunità nazionale.

Era questo il caso, per esempio, di *Terra da pipe*, un militare leccese così chiamato per la sua pelle olivastra («aveva il colore bruciato di quelle pipe di terracotta che sono la delizia dei fumatori») e che era amato da tutta la sua compagnia per la sua simpatia e lo spirito goliardico che rallegravano la dura vita di caserma e di trincea. Dopo una battaglia vittoriosa, *Terra da pipe* per senso del dovere seguiva il suo ufficiale che, colto dall'ebbrezza della vittoria, si allontanava troppo dalle file italiane e questo gesto incauto aveva come conseguenza quello di essere fatalmente circondati dai nemici in un'oasi. Colpito a morte, l'ufficiale diventava preda dello sciacallaggio dei soldati arabi, e *Terra da Pipe*, gravemente ferito, decideva di compiere un ultimo gesto coraggioso e riservare l'ultima pallottola al capo dei predoni arabi, uccidendolo e per poi essere finito a sua volta dai colpi dei soldati nemici. La morale del racconto era tutta nella sua conclusione:

«O morti ignorate, o soldati e ufficiali dispersi, trovati dopo qualche giorno nudi e macellati dalla ferocia dei beduini e dei Turchi, perché non potete raccontare le vostre ultime gesta sublimi e gli istanti in cui, agonizzanti, sentivate la vita sfuggirvi, sotto le percosse brutali dei vostri mutilatori? Ma è a voi, a voi solo che la patria tutto deve; è alle vostre gesta, alle vostre morti che noi Italiani, grandi e piccoli, dobbiamo chinare il capo riverenti, a voi che avete mostrato al mondo che l'Italia ancora sa produrre eroi»³⁰⁶.

Questo ero lo stesso coraggio del telefonista romagnolo che per ripristinare le comunicazioni tra la linea del fronte e i comandi generali italiani usciva di notte in mezzo al fuoco nemico per riallacciare i fili interrotti, per poi essere trovato al mattino colpito a morte dal fuoco arabo e «sereno e sorridente come assopito come in un sogno di gioia» perché aveva compiuto il proprio dovere al prezzo della vita³⁰⁷. Oppure quello del giovane caporale Cortesi che trovatosi con la sua piccola

³⁰⁶ Faville di gloria italica – *Terra da pipe*, in «La Domenica dei Fanciulli», 13 aprile 1913, p. 232-234.

³⁰⁷ Faville di gloria italica – *Un telefonista del Genio*, in «La Domenica dei Fanciulli», 29 giugno 1913, p. 401-403.

squadra sotto il tiro micidiale di un cecchino decideva di spingersi alla ricerca del tiratore nemico per portare al sicuro i suoi uomini. Nel salvare un suo soldato ferito dal cecchino veniva colpito a sua volta in un braccio, che al ritorno in Italia doveva essere amputato, ma la perdita di un braccio non poteva essere paragonato al salvataggio della sua squadra, perché quello era il suo dovere³⁰⁸. Lo stesso senso del dovere che spingeva l'artigliere piemontese Dalmasso a combattere da solo in attesa dei rinforzi, per non creare una falla nella linea offensiva italiana:

«Dalmasso rimane ai cannoni. Ferito a un braccio, il viso grondante sudore e lacrime, gli occhi schizzanti fuoco, continua a sparare. Colle mani tremanti brancola fra i pezzi, li carica, li punta e li scarica. Ah! Morirà coi cannoni lui, il forte artigliere da montagna, e l'ufficiale li caduto sembra gli sorrida e lo chiami dall'altra vita. Si sente di bronzo, lui, come i suoi cannoni e i proiettili nemici che penetrano nelle sue carni di atleta non gli sembrano che punture di spillo. Ha il capo intronato, il viso congestionato e annerito dal fumo, ma che bei colpi che ha fatto! Che carneficina di Arabi (...) Come si sente insonnolito! Coraggio, via, ancora un colpo e poi il riposo! Ma come urlano, chi urla così? Chi corre? *Savoia! Savoia!* Dalmasso si appoggia a una ruota del pezzo e sviene. *Savoia! Savoia!* Sì, in tempo a salvare l'artiglieria giungeva una compagnia di fanti, ricacciando i pochi Arabi superstiti che si trovavano a pochi passi»³⁰⁹.

Continuare a raccontare la guerra di Libia fu utile alla costruzione del sentimento patriottico delle giovani generazioni italiane anche per un altro aspetto, quello della formazione di una sempre più consapevole coscienza imperiale e coloniale. Questo perché? Perché nell'unire l'esaltazione delle virtù culturali e morali degli italiani a quella della missione civilizzatrice occidentale, i piccoli lettori avrebbero potuto sentire di appartenere ad un popolo che tornava ad essere conquistatore e incaricato di una missione più alta, quella appunto di portare la luce della civiltà in territori considerati barbari e ostili. Il miglior esempio in questo senso fu sempre un episodio delle *Faville* della *Domenica dei Fanciulli*, pubblicata nel giugno 1913. Questa storia raccontava la vita di un piccolo bambino arabo che veniva salvato e portato a casa da un maggiore del regio esercito che lo aveva trovato abbracciato al corpo ormai freddo del padre, ucciso dai soldati italiani presso Henni. Vinta la diffidenza della moglie, convinta in principio che quel bambino rappresentasse il nemico, l'ufficiale decideva così di adottarlo. Il piccolo libico «alto, magro, gli occhi neri vivissimi (...) i capelli folti, crespi, la fronte breve (...) la bocca larga, dalle labbra sporgenti, ornata da denti bianchissimi», veniva subito affettuosamente chiamato *Moretto* e diventava in breve tempo il miglior amico del figlio del colonnello, un «angioletto biondo, bianco e bello». L'affetto del piccolo arabo era talmente grande che «si accucciava, camminava a quattro zampe, si stendeva in terra, si prestava ad ogni desiderio del padroncino bello». Ecco, già nella descrizione del rapporto tra i due bambini possiamo notare oggi

³⁰⁸ *Faville di gloria italica – Cortesi*, in «La Domenica dei Fanciulli», 9 novembre 1913, p. 705-707.

³⁰⁹ *Faville di gloria italica – Un artigliere da montagna*, in «La Domenica dei Fanciulli», 11 maggio 1913, p. 289-291.

come lo potevano fare allora i piccoli lettori delle dinamiche di potere ben precise tra l'italiano e il popolo appena conquistato. Anche di fronte a sentimenti di nobiltà, di affetto e di comprensione, le gerarchie erano talmente chiari ed evidenti che il ritratto del piccolo orfano libico lo faceva somigliare ad un affezionato animale domestico più che ad un soggetto degno di essere considerato umano. Già nella rappresentazione dei tratti dei due bambini si poteva leggere una netta differenza: da una parte l'idealtipo del bambino, dall'altra un essere che per le sue caratteristiche immediatamente associabili all'Africa, dai capelli crespi alla pella scura alle labbra sporgenti, poteva essere considerato se non un animale, un uomo ad uno stato quasi primitivo. Da una parte la civiltà, dall'altra la natura, in buona sostanza, a cui guardare con interesse e fiducia ma pure con cautela.

Nel proseguo del racconto il colonnello, ormai in partenza per l'Italia ma con il cuore appesantito perché ormai invaghito di quei posti, una sera tornava a casa e scopriva l'orribile novità, ovvero la scomparsa dei due bambini. Partiva così un'angosciata ricerca che attraversava i luoghi delle battaglie da poco concluse, e alla fine il militare trovava i due giovani sotto la croce che commemorava i caduti italiani ad Henni. Il piccolo arabo era però morto, perché per salvare il suo nuovo fratello italiano aveva succhiato il veleno della vipera che aveva morso quest'ultimo. Compreso l'atto eroico e di amore disinteressato, l'ufficiale italiano invitava il figlio ad abbracciare e baciare il suo salvatore ormai scomparso, e a quel «bacio d'angiolo le stelle palparono più intense, nell'aria passò un fremito d'amore e di ardore». Il piccolo arabo aveva così sacrificato la vita per «coloro che lo avevano raccolto, protetto, nutrito», tanto che l'ufficiale decideva di seppellire il giovane libico sotto «l'ombra mistica della rozza croce» che aveva abbracciato i caduti italiani, perché ormai «le barriere erano infrante». È interessante notare che anche in questo finale drammatico e di estremo sacrificio, che doveva suscitare nei piccoli lettori l'emozione ma pure l'ammirazione per lo spirito nobile del giovane orfano libico, ci fosse una netta gerarchia tra i due popoli, l'italiano e l'africano. Questa parabola di estrema bontà e riconoscenza spinta fino all'ultimo gesto illuminava sì il comportamento del bambino arabo e il destino di quello italiano, ma soprattutto la natura di servizio e sostanziale sottomissione di *Moretto* al figlio del colonnello. Una metafora abbastanza esplicita di cosa avrebbe dovuto essere la neonata colonia di Libia per l'Italia, sua potenza conquistatrice.³¹⁰

³¹⁰ Faville di gloria italica – La Croce di Henni, in «La Domenica dei Fanciulli», 8 giugno 1913, p. 353-357.

2.8 Nei quaderni e nella quotidianità della classe: un primo scavo

Per concludere o quanto meno provare a rendere più completa possibile la nostra analisi di quanto la guerra di Libia riuscì ad entrare nella quotidianità dei più piccoli e di come attraverso la scuola e le letture ne mobilitasse il consenso, la coscienza e in fondo contribuisse a irrobustirne lo spirito nazionale, nelle prossime pagine prenderemo velocemente in considerazione un'ultima tipologia di fonte, quella dei materiali scolastici. Per materiali scolastici si intendono quella assai affascinante ed estremamente variegata congerie di quaderni, diari dei maestri e degli allievi, registri, fogli pentagrammati, album da disegno ed elaborati didattici che più di tanta altra documentazione può fornire al curioso lettore o allo studioso la possibilità di arrivare il più vicino possibile alla quotidianità della scuola in un'epoca passata, sia dal lato dei maestri che degli studenti.

Attraverso l'osservazione e la lettura di questi materiali ibridi, spesso dalla difficile catalogazione archivistica o bibliografica, possiamo infatti immaginare con una certa ragionevolezza cosa venisse effettivamente raccontato in classe dai maestri e, soprattutto con il prezioso tramite dei quaderni, cosa concretamente imparassero ed apprendessero gli studenti nelle scuole italiane del tempo. La scrittura dei dettati, i temi svolti in classe o a casa per compito, le poesie da imparare a memoria che nel quaderno trovavano il supporto per essere lette e ripetute a casa, dove possibile le lezioni di storia, geografia o gli inni che venivano intonati in classe, che oltre a favorire l'esercizio mnemonico e canoro contribuivano ad irrobustire il sentimento patriottico, queste e altre tipologie di esercizi e testi nel migliore dei casi possono aiutare nell'arrivare il più vicino possibile all'oggetto della nostra ricerca; oppure, dal lato opposto, la loro completa assenza possono darci egualmente una risposta storiografica alle nostre domande, smentendo l'effettiva influenza ed importanza di un argomento o di un evento storico.

Per la loro natura così eclettica e variegata questi documenti possono aprire numerosi e spesso ancora poco esplorati percorsi di ricerca, utili per la storia dell'educazione quanto per quella dell'editoria scolastica, dalla storia culturale o delle illustrazioni per l'infanzia, con una multidisciplinarietà che potenzialmente abbraccia storia, scienze sociali, economia, pedagogia, ma la loro importanza è stata per lungo tempo sottaciuta e trascurata. Come era successo ai periodici per l'infanzia, l'universo composto da quaderni, diari, registri ed elaborati per tanti anni ha subito, salvo poche eccezioni, una estromissione dalla raccolta e dalla conservazione di archivi, biblioteche ed istituti culturali. Considerati meno importanti dei libri o delle riviste per qualità e valore scientifico, nei decenni scorsi questi documenti, spersi com'erano spesso senza grande ordine tra gli archivi delle

scuole, dei provveditorati, le biblioteche comunali o le raccolte dei singoli docenti, quando non venivano eliminati erano rilegati ad un ruolo di minore importanza, tanto che spesso le raccolte non erano (e in parte continuano ad essere ancora oggi) considerate degne di un riordino o di un inventario. La difficile reperibilità, quindi, e le caratteristiche di difficile catalogazione come materiale archivistico hanno causato un destino pulviscolare tra mercato antiquario e collezioni private che ha per lungo tempo impedito che questi preziosi documenti venissero considerati delle considerate fonti storiografiche “serie”.

Quaderni, diari di studenti e maestri, registri per lunghi anni sono stati quindi condannati all’oblio, alla poca cura o direttamente al macero perché tutto sommato considerati trascurabili dalla preservazione e dalla conservazione di biblioteche ed archivi, se non di alcuni centri specifici e dedicati di cui parleremo tra poco. Per quanto riguarda l’Italia, per esempio, soltanto all’inizio di questo secolo si è iniziato con concretezza a comprenderne appieno l’importanza e il valore per ricostruire e studiare la storia dell’educazione, dell’editoria, dei costumi culturali e educativi, sulla scia di quella espansione ed allargamento delle prospettive degli studi nella storia della scuola e dell’educazione di cui abbiamo già parlato e che prese piede a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, quando lo studio degli sviluppo istituzionali e dei programmi ministeriali venne ritenuto non più sufficiente e si decise perciò di aggiungere interpretazioni e letture che guardassero alla storia culturale, pedagogica, economica e sociale della scuola come realtà di interesse storiografico³¹¹.

Nel 2004 per iniziativa dell’Istituto nazionale di documentazione per l’innovazione e la ricerca educativa di Firenze (Indire) fu costituito un osservatorio nazionale permanente sui fondi italiani di quaderni ed elaborati didattici e dal censimento che ne seguì per venire a conoscenza dello stato dell’arte di questi documenti nel nostro paese emerse una realtà ricchissima di collezioni private, collezioni pubbliche, archivi di personalità e di istituti scolastici che al loro interno conservavano una vera e propria miniera, spesso largamente inesplorata e poco studiata, di queste fonti così fuori dall’ordinaria storiografia. Da questa ricerca sarebbe poi nata la FISQED, la rete finalizzata al collegamento degli istituti che conservavano questi documenti, ed è a tre dei principali centri afferenti a questo sistema che mi sono rivolto per poter aggiungere a questo studio la lettura di materiali didattici, nella costante ricerca di arrivare il più vicino possibile alla quotidianità della guerra di Libia nelle scuole e nella letteratura infantile del tempo³¹². Per cercare quaderni, diari o registri che

³¹¹ Roberto Sani, *A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education*, in Juri Meda, Davide Montino, Roberto Sani (a cura di), *School exercise books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, Firenze, Edizioni Polistampa, 2010, p. XV-XXV.

³¹² Marisa Trigari, *La documentazione che fa la differenza: densità semantica, massa critica e integrazione virtuale nella Reta documentaria nazionale Fisqed*, in Juri Meda, Davide Montino, Roberto Sani (a cura di), *School exercise books*, cit., p. 41-63.

testimoniassero l'interesse della classe magistrale e dei piccoli studenti e lettori del tempo ho quindi approfondito la lettura dei documenti e dei materiali riguardanti gli anni scolastici di nostro interesse, tra il 1911 ed il 1913/14 per essere il più completi possibile, conservati innanzitutto proprio all'Indire di Firenze. La documentazione nell'archivio storico di questo importante centro parte dai tardi anni Venti del Novecento, quando il pedagogista Giovanni Calò fondò nel 1929 il Museo nazionale didattico, il progenitore dell'attuale Indire. Calò nel corso degli anni continuò a raccogliere quaderni, elaborati, disegni, registri anche appartenenti al XIX secolo per poter studiare e illustrare gli sviluppi della pedagogia, dei metodi di insegnamento e dei progressi culturali all'interno delle scuole. Nel 1937 il museo sarebbe stato rinominato Museo nazionale della scuola e poi nel 1941 Centro didattico nazionale. Gli archivi dell'Indire raccolgono quindi numerose e importanti testimonianze soprattutto a partire dagli anni Venti, in concomitanza del definitivo sviluppo a livello nazionale della scuola, con il fascismo seriamente intenzionato a farne un proprio punto di forza, di controllo e di formazione delle giovani generazioni, portando a termine quel percorso di progressiva centralizzazione che aveva avuto avvio proprio nel 1911 con la legge Daneo-Credaro ma che la Prima guerra mondiale e i difficili anni del dopoguerra avevano rallentato. Ma tra le raccolte del centro fiorentino, arricchitesi nel corso dei decenni anche con acquisizioni e donazioni di archivi privati, non mancano preziosissimi documenti e testimonianze dell'ultima epoca liberale, gli anni di nostro interesse in buona sostanza.

Il secondo centro di ricerca di nostro interesse è stata la Fondazione Tancredi di Barolo di Torino. Nata nel 2002, questa importante istituzione culturale torinese si ricollega alle attività filantropiche, culturali e educative promosse dai marchesi di Barolo nel corso dell'Ottocento e al suo interno ospita un ricchissimo patrimonio di documenti, collezioni librerie, quaderni, disegni e materiali didattici tra il Settecento e il Novecento nel corso degli anni raccolti, curati, catalogati e studiati dal professor Pompeo Vagliani. Con la missione di promuovere il recupero, la salvaguardia e la valorizzazione di fondi librari, ludici, iconografici e documentari di interesse storico legati al mondo dell'infanzia e della storia scolastica italiana ed europea tra Otto e Novecento, al centro culturale torinese, che ospita oltre al suddetto archivio il piccolo ma importante Museo della scuola e del libro per l'infanzia (Musli), ho avuto modo non solo di studiare e leggere una grande quantità di quaderni, ma soprattutto una fonte di importanza eccezionale e di cui parleremo più approfonditamente in seguito³¹³.

Il terzo ed ultimo istituto visitato è stato l'Archivio ligure della scrittura popolare, nato nel 1986 e dal 2017 centro di documentazione e ricerca afferente all'università di Genova. Alla metà

³¹³ Pompeo Vagliani e Francesca Pizzigoni, *La collezione di quaderni del Museo della scuola e del libro per l'infanzia di Torino*, in Juri Meda, Davide Montino, Roberto Sani (a cura di), *School exercise books*, cit., p. 115-127.

degli anni Ottanta il professor Gibelli, docente di storia contemporanea dell'ateneo ligure, proprio in concomitanza di quel cambio di prospettiva storiografica che abbiamo citato poc'anzi e che voleva unire alla storia lo sguardo delle altre scienze sociali iniziò a raccogliere e studiare documenti di scrittura delle classi popolari, a dominante cultura orale e dalla bassa scolarizzazione, con l'intento di valorizzare diari, lettere e memorie come fonti per la storia degli ultimi due secoli. Era quindi naturale che in questo centro venissero accolti anche numerosi quaderni scolastici, e la collezione conservata a Genova diventò ben presto una delle prime per importanza e consistenza numerica³¹⁴.

Prima di concludere queste righe introduttive è necessario fare un'ultima precisazione. Come vedremo nelle prossime pagine, i materiali didattici, fossero essi quaderni, diari o registri dei maestri, che testimoniano il passaggio della guerra di Libia nelle scuole italiane del biennio 1911-13 da me trovati in questi centri sono stati numericamente molto pochi, ma non per questo di poco valore, anzi. Questo è dovuto ad una serie di motivazioni. Innanzitutto, come abbiamo detto in precedenza per lunghi decenni queste particolari tipologie di fonti venivano poco considerate quando non proprio trascurate e progressivamente eliminate da biblioteche ed archivi, per cui a noi, al giorno d'oggi, è sicuramente arrivata soltanto una minima parte dei documenti che avrebbero potuto aiutarci nello studio, la lettura e l'analisi storiografica di quei periodi storici, e bisogna già considerarsi fortunati se nei patrimoni documentari conservati dai centri culturali della rete FISQED riusciamo ancora a trovare delle testimonianze tra Otto e Novecento. Il secondo elemento all'origine della difficile reperibilità di questi documenti è la constatazione banalmente numerica che negli anni di nostro interesse la scolarizzazione, benché in lenta e costante crescita dagli anni al passaggio del secolo, interessava ancora soltanto il 50% della popolazione italiana, per cui è abbastanza comprensibile capire che il numero di quaderni a nostra disposizione per l'Ottocento o l'epoca giolittiana è inferiore alle testimonianze ad esempio dell'epoca fascista, quando il regime spinse molto sulla scolarizzazione ed alfabetizzazione del paese, imponendo non solo la definitiva centralizzazione e standardizzazione dei percorsi e dei programmi scolastici, ma pure il controllo e l'edizione dei libri di testo, di lettura, dei quaderni e dei materiali didattici; un'abbondanza di materiali molto studiata ed approfondita dalla storiografia italiana e che per esempio, tanto per fare un nome, ha reso possibile i fondamentali studi di Gibelli sulla cultura e la militarizzazione dell'infanzia italiana della prima metà del Novecento. Il terzo ed ultimo fattore di difficoltà è stato rappresentato dalle oggettive complessità causate dalla pandemia di coronavirus partita nel 2020, che con le conseguenti chiusure e fortissime limitazioni di accesso ad istituzioni come biblioteche ed archivi pubblici e privati hanno reso sostanzialmente

³¹⁴Fabio Caffarena, *Dalla cartella... all'archivio: i quaderni scolastici dell'Archivio ligure della scrittura popolare di Genova*, in Juri Meda, Davide Montino, Roberto Sani (a cura di), *School exercise books*, cit., p. 63-73.

impossibile poter visionare i materiali custoditi nei tanti piccoli e medi centri culturali sparsi nel paese collegati alla rete FISQED e che magari avrebbero potuto fornire ulteriori prove e testimonianze per il nostro studio. Questo non vuol dire che le testimonianze trovate siano banali o di poco conto, anzi, vedremo in un caso ben particolare che la guerra di Libia entrò concretamente nella vita delle scuole e quindi dei maestri e dei piccoli studenti italiani del tempo, ma allo stesso tempo ci porta a sostenere con una discreta ragionevolezza che se questo primo, parzialissimo scavo avesse potuto svilupparsi con maggior completezza probabilmente la ricerca si sarebbe irrobustita ulteriormente di prove significative. Ma siccome la storiografia è sempre un processo in fieri, un nuovo tassello che va ad aggiungersi alle precedenti tessere del mosaico, possiamo interpretare queste pagine dedicate ai materiali didattici come l'inizio, l'abbozzo di una ricerca da approfondire e migliorare attraverso la lettura e lo spoglio dei tanti archivi rimasti inaccessibili in questi difficili anni pandemici.

Per la nostra analisi dei materiali didattici partiamo quindi dai quaderni, che ad una prima e immediata riflessione possono sembrare sia al lettore che allo studioso ciò che più di ogni altra pubblicazione o documento potrebbe aiutarci nel ricostruire la quotidianità delle scuole e dell'educazione infantile. Quale testimonianza in effetti più diretta e immediata dei quaderni, dove i piccoli studenti scrivevano le lezioni, i temi ed i compiti, può farci pensare di essersi calati nel passato da noi studiato, più dei libri o delle riviste per i maestri? Quale fonte più diretta può in effetti testimoniarcì a più di un secolo di distanza che ciò che veniva raccontato e spiegato in classe fosse realmente appreso dai piccoli allievi? Per la loro natura ibrida tra materiali editi e manoscritti i quaderni costituiscono però una tipologia di documenti particolare a cui attingere e alla quale bisogna dedicare molteplici attenzioni in fase di lettura e studio. Non bisogna infatti dimenticare che il quaderno è una fonte storica dalla molteplice compilazione, e cioè scritta e ragionata in prima battuta dagli studenti ma che in un secondo tempo può aver subito censure, interventi, correzioni da parte dei genitori o degli stessi insegnanti, per cui la mediazione degli "adulti" in qualche modo ne può avere inficiato l'autenticità autoriale. Non solo, i quaderni possono ulteriormente essere suddivisi in due categorie, quelli "ordinari", destinati agli esercizi, alle brutte copie, ai disegni e alla naturale divagazione dei piccoli studenti, e quelli "straordinari", dedicati alle *belle* degli scritti, degli esercizi e dei temi, compilati cioè con la dichiarata intenzione di renderli degli oggetti curati, destinati a dimostrare quanto si fosse appreso a scuola. Come sostiene Meda:

«Il rischio al quale si è esposti nel caso in cui si utilizzino i quaderni scolastici come fonti per la storia dell'educazione è quello di una loro sovrainterpretazione, di attribuire cioè ai contenuti in essi presenti connotati di spontaneità ed intenzionalità originariamente inesistenti o comunque fortemente mediati. Al fine di ovviare a questo inconveniente, è necessario essere in grado di discernere tra spontaneità infantile e

prescrizione adulta, tra libera espressione e coazione educativa, tra straordinaria originalità e ripetitiva convenzionalità, indotta dall'automazione dei processi d'apprendimento»³¹⁵.

Poste queste necessarie annotazioni metodologiche, bisogna infine dire che, al pari delle riviste magistrali, dei libri e i periodici per l'infanzia e della stessa scuola, gli anni di nostro interesse rappresentarono un momento di passaggio fondamentale anche per i quaderni. Fu infatti a cavallo tra Otto e Novecento che il quaderno smise progressivamente di rappresentare un accessorio riservato alle ristrette fasce di popolazione che potevano dedicarsi per motivi professionali o per semplice diletto alla scrittura. Con la lenta ma continua lotta all'analfabetismo e allo sviluppo della scolarizzazione delle giovani generazioni italiane il quaderno abbandonò sempre più quella natura arcaica di un fascio irregolare di fogli rilegati che aveva mantenuto per secoli per diventare quel supporto alla scrittura necessario ad un numero sempre più consistente di bambini e bambine che iniziavano il loro percorso scolastico. La lotta all'analfabetismo e lo sviluppo della scolarizzazione del primo Novecento coincise con i progressi tecnologici e produttivi dell'industria cartiera, situata specialmente nell'Italia settentrionale per la maggior ricchezza industriale e banalmente idrografica, con l'acqua necessaria nelle fasi di produzione della carta. Questo settore seppe intuire e leggere i mutamenti e le diverse domande che provenivano da una società che iniziava a considerare sempre più necessario saper leggere e scrivere, perciò le cartiere italiane, dapprima in dimensione artigianale e poi in una dimensione industriale dalla copertura nazionale, iniziarono una produzione standardizzata e regolare di quaderni per la scuola.

Gli anni della guerra di Libia si posero a metà di questo percorso che era iniziato con il quaderno ottocentesco spesso autoprodotta dallo studente che piegava alla meglio dei fogli di carta per avere un supporto di scrittura e sarebbe terminato con le produzioni in serie delle grandi industrie nazionali come Pigna, Fabriano o Mondadori che, ancora una volta, avrebbero infine conquistato il mercato ed una posizione di dominio negli anni del regime fascista, con la definitiva scolarizzazione dell'Italia e la codificazione della riforma Gentile che entrò nel dettaglio della composizione e produzione dei quaderni per i singoli anni scolastici, specificandone perfino la rigatura o la quadrettatura. Gli ultimi anni dell'Italia liberale, a giudicare anche dalla visione diretta delle collezioni degli archivi visitati, erano ancora anni in cui ai primi segnali di una produzione seriale di quaderni scolastici di marca soprattutto milanese e torinese, con una forma ed un aspetto regolare e

³¹⁵ Juri Meda, *Quaderni di scuola. Nuove fonti per la storia dell'editoria scolastica minore*, in «Annali di storia dell'educazione», 2006, 13, p. 75. Su questi temi segnalo anche Davide Montino, *Il quaderno scolastico tra soggettività e disciplina della scrittura*, in P.Conti, G. Franchini, A. Gibelli (a cura di), *Storie di gente comune nell'Archivio ligure della scrittura popolare*, Acqui Terme, EIG, 2002, p. 139-183.

standardizzato, si associava una consolidata produzione nei centri minori, in cui i quaderni venivano ancora realizzati da piccole o medie cartiere che poi rifornivano al dettaglio le cartolerie o i negozi³¹⁶.

Arriviamo quindi al dunque, alle risposte alla nostra domanda riguardo la pervasività e la penetrazione della guerra di Libia nella quotidianità dei piccoli italiani di allora. Sono rimaste testimonianze di questo fatto epocale per l'Italia di allora nei quaderni scolastici? E se sì, di che tipo? Nei tanti esemplari d'epoca giolittiana presi in visione negli archivi, il conflitto libico compare in alcuni temi dei piccoli studenti di allora e nelle copertine dei quaderni, ma di questo parleremo tra poco. I temi, come i dettati composti in classe, restituiscono la qualità e le caratteristiche di quanto un evento di cronaca, in questo caso bellica, venisse introiettato nel mondo della scuola e nella cultura infantile del tempo, e come abbiamo visto nelle riviste magistrali gli insegnanti venivano invitati a raccontare i fatti del conflitto coloniale non tanto e non solo per glorificare i risultati dei soldati italiani in Libia, impegnati in una missione civilizzatrice e di difesa dell'orgoglio nazionale, ma pure per insegnare le virtù e le qualità per diventare cittadini migliori, consapevoli dei propri privilegi ma pure dei propri doveri. Ecco allora che uno dei temi preferiti per la composizione di piccoli scritti e pensieri fu sicuramente il tema della morte e del sacrificio dei soldati, al centro di quella mistica nazionalpatriottica che vedeva nell'intera comunità italiana un'unica famiglia, gioiosa delle vittorie ma colpita allo stesso tempo dalla perdita dei propri figli, dei propri cari. Così scriveva per esempio Teresa Dutto, piccola allieva della scuola elementare di Borgo San Dalmazzo nel cuneese, in un temino dell'anno scolastico 1912-13 che, come titolo, aveva una specifica richiesta di ragionare sul significato di lutto e dolore:

«Ritornano da Tripoli i valorosi eroi. Tutto il piccolo paese di Roccaforte è in festa. Da tutte le finestre e dei balconi sventola il tricolore; le strade sono affollate di gente, la musica suona la festa e una pioggia di fiori cade sui baldi eroi. Tutto il paese è in festa ma nella casa di Paolina si piange. Essi ricordano il triste giorno in cui ricevettero il telegramma che annunciava la triste sorte toccata all'amato fratello che combattendo da leone contro quei neri traditori nella battaglia di Ain Zara rimase vittima sul campo di battaglia. I suoi compagni sono ritornati lieti e con grande onore. Ed ora! Ora il caro perduto non c'è più dorme laggiù nel camposanto sotto le zolle straniere, senza né fiori né una visita dai suoi cari. Che triste giorni! Povera famiglia!»³¹⁷.

Nel testo la piccola Teresa condensò tanti degli immaginari da noi conosciuti ed esplorati nei testi che abbiamo preso in esame. L'immagine dei soldati, accolti da eroi in un tripudio di fiori e bandiere al loro ritorno, in una scena di gloria e orgoglio simile alle descrizioni della loro partenza per il fronte. Il *topos* soprattutto del dolore dei familiari dei soldati caduti, morti combattendo contro

³¹⁶ Juri Meda, *Quaderni di scuola*, cit., p. 77-98.

³¹⁷ *Quaderno scolastico di Teresa Dutto, Borgo San Dalmazzo, 1913*, Genova, Archivio Ligure della Scrittura Popolare, Fondo Scuola, FS Misc. 1. Ringrazio il dott. Graziano Mamone per la gentile segnalazione.

nemici considerati indegni di rispetto sia per razza che per comportamento (*neri traditori*). Il tema della sofferenza accresciuta dal fatto di un corpo sepolto non solo lontano dai propri cari, ma pure in terra straniera (*zolle straniere, senza né fiori né una visita*). C'è qualcosa di diverso però nel testo della studentessa piemontese. Con forse una dose di candore infantile, nel tema della piccola allieva manca la controparte della gloria patriottica, della consapevolezza che il sacrificio del proprio figlio, del proprio fratello fosse stato compiuto per il senso del dovere e la grandezza della patria. Nelle righe della piccola Teresa sembrano dominare più la *pietas* cristiana, la commozione e la compartecipazione al lutto privato della famiglia del soldato caduto che la glorificazione nazionalpatriottica della missione civilizzatrice e del dovere nei confronti della nazione che abbiamo trovato nei tanti testi analizzati in questo studio, e non è un dettaglio di poco conto, in delle realtà come quella domestica e scolastica che a posteriori ci immaginiamo intrise di retorica nazionalpatriottica, spinta in molti testi quasi al punto di sperare nella *bella morte* dei figli come nelle pagine deamicisiane di *Cuore*.

Decisamente più tradizionale nei contenuti e negli immaginari culturali legati al nazional patriottismo postrisorgimentale è invece il piccolo testo poetico dedicato al *Soldato italiano* da A. Marchetti, allievo nel 1912 della quarta classe elementare del collegio San Giuseppe di Torino, una scuola diretta dai fratelli lasalliani ancor'oggi esistente. Con una proprietà del linguaggio decisamente significativa per uno studente delle scuole elementari, il giovane allievo piemontese componeva un elogio di un idealtipico soldato italiano che più delle virtù eroiche o militari ne esaltava le qualità valoriali e morali, facendone un ritratto che rispecchiava in toto i canoni del neo medievalismo ottocentesco:

«Dov'è un affanno, dov'è un dolore. Dove si piange, dove si muore. Appar sempre prode e cortese, il bel soldato del mio paese. D'ogni sventura ei cavaliere, dei colerosi egli infermiere; smezza il suo rancio cogli affamati, scava la fossa pei trapassati. Là, dove irrompe più furibonda, delle superbe fiumane, l'onda, là dove ingoia città e villaggi il terremoto, ne'suoi passaggi, appar sempre prode e cortese il bel soldato del mio paese. Salve, o maestro soave e forte della pietade e della morte! Esultano, quando tu passi, i padri, di tenerezza piangon le madri»³¹⁸.

Questi due temi sono le uniche testimonianze del passaggio della guerra di Libia nelle pagine dei quaderni dei bambini dell'epoca trovate nelle collezioni degli archivi citati qualche pagina addietro. Ciò testimonia la complessa e allo stesso tempo affascinante sfida rappresentata dalla difficile reperibilità di questi documenti, ma rimane altresì allo studioso il cruccio di non aver potuto

³¹⁸ *Diario scolastico di A. Marchetti, Collegio San Giuseppe, Torino, 1912, Torino, Archivio Fondazione Tancredi di Barolo, Fondo Quaderni.*

scandagliare ancora più approfonditamente gli archivi dei piccoli centri, delle biblioteche e delle collezioni private sparse per l'Italia e afferenti alla rete FISQED a causa delle chiusure imposte dalla pandemia, consapevoli che sicuramente qualche altra pagina non ancora conosciuta sarebbe stata ritrovata.

A questa ricerca fornisce un grande aiuto, seppure per via indiretta, una piccola rivista genovese destinata ad un ruolo molto importante nel variegato panorama delle riviste magistrali. Nata nel 1912 a guerra in corso a Genova negli ambienti delle scuole salesiane, «Facciamo gli italiani», come l'intestazione dimostrava abbastanza chiaramente, ebbe da subito una linea editoriale attenta ai temi dell'educazione e della formazione patriottica. Altrettanto significativa era la copertina di questa rivista, con un gruppo di bambini felici intenti in una radura boscosa a dipingere su un masso i confini geografici dell'Italia e delle nuove province libiche. Con il 1915 il periodico genovese avrebbe assunto il titolo de «Lo Scolaro» e proprio con la Prima guerra mondiale avrebbe conquistato a livello nazionale un pubblico sempre più numeroso di insegnanti e piccoli lettori. «Lo Scolaro» avrebbe poi avuto una vita lunghissima, terminando le proprie pubblicazioni negli anni Settanta, e dalla fondazione fino alla metà degli anni Quaranta avrebbe mantenuto sostanzialmente inalterata la direzione del maestro Giovanni Battista Balestra e la redazione, con una continuità editoriale assai inusuale.

Questa natura assai conservativa e conservatrice, sempre filogovernativa, rispettosa del potere costituito e dei valori nazionalpatriottici, avrebbero reso il periodico genovese un caposaldo dell'editoria magistrale specialmente negli anni del regime fascista, quando nelle sue pagine avrebbe accolto, come gli studi di Gibelli hanno dimostrato ne *Il popolo bambino*, gli esempi “migliori” e più ortodossi dell'educazione e della pedagogia fascista, coi temi dei bambini dedicati alla figura del duce e a tutti gli immaginari patriottici e imperiali cari al regime. La rivista era infatti in larga parte dedicata alla pubblicazione di componimenti elaborati dagli alunni delle scuole elementari e che venivano inviati alla redazione genovese dai loro insegnanti. Questo rende il periodico genovese estremamente interessante come fonte indiretta di temi e scritti giovanili, ma proprio questa sua natura di raccolta di ciò che veniva considerato degno da parte dei maestri della rivista deve subito metterci in allarme: è evidente che tutti quegli scritti fossero sottoposti ad un duplice filtro, quello dei maestri delle scuole, orgogliosi ed interessati a mettere in mostra i migliori frutti del proprio insegnamento, e quello dei maestri inseriti nella redazione. Non solo, è chiaro che gli stessi bambini, nel conoscere la probabilità di vedere selezionati i propri temi per la pubblicazione nella rivista, adottassero un ulteriore

adeguamento agli stilemi letterari e retorici sentiti e appresi in classe e nelle famiglie, allineandosi quindi ad un conformismo che lasciava ben pochi spazi all'originalità³¹⁹.

Questa natura di scrittura fortemente controllata e mediata era presente anche nei temi proposti dalle pagine di «Facciamo gli italiani», ma questo non ne deve sminuire l'importanza e la rilevanza. Pur con stile, immagini e figure retoriche ricorrenti, la costante presenza di temi e pensieri dedicati alla guerra di Libia mostra quanto la missione coloniale effettivamente fosse entrata nella quotidianità della scuola e della vita culturale dei più piccoli, un dato molto importante ai fini della nostra ricerca. Se da un lato ne perdiamo in fatto di originalità della scrittura, tuttavia possiamo osservare come entrassero concretamente in azione le riflessioni, i pensieri e le discussioni metodologiche che abbiamo letto nelle riviste magistrali. Dalla lettura dei temi possiamo per esempio vedere come la guerra di Libia venisse effettivamente raccontata in classe attraverso degli argomenti che agli occhi degli insegnanti probabilmente sembrarono molto efficaci nel fare breccia nei cuori e nelle menti dei piccoli allievi. E più che l'ardire della battaglia, l'eredità imperiale romana, la missione civilizzatrice o la cronaca della guerra, tutte questioni lasciate più volentieri alle pagine dei periodici o dei libri per l'infanzia, dai temi a noi arrivati è abbastanza evidente che nell'attività quotidiana delle scuole una dimensione centrale nel racconto della guerra continuasse a mantenerla la dimensione familiare e domestica del conflitto, indice di un'educazione che nonostante il progresso della didattica e la dirompenza della retorica nazionalpatriottica era ancora fortemente legata ai canoni morali e valoriali ottocenteschi. Come già si poteva leggere nel tema della piccola Teresa, anche nei testi proposti dalla rivista genovese una figura letteraria fondamentale continuava ad essere quella della madre, nella quale si intrecciavano le retoriche nazionalpatriottiche della *mater dolorosa* e della famiglia biopolitica quanto la tradizionale devozione familiare d'impostazione cristiana. Così si rivolgeva Eugenio, studente di un collegio di Nervi, ad una madre di un soldato impegnato in Libia in una letterina che univa patriottismo e sentimenti familiari. Si noti lo stile controllato e misurato della scrittura, non così infantile nelle scelte lessicali e retoriche, così come la stretta connessione alla retorica patriottica ufficiale, senza quindi uno slancio di originalità ed autenticità da parte dell'autore. Siamo sicuramente davanti ad un esempio di quel duplice controllo da parte degli insegnanti di scuola e della redazione di cui parlavamo poc'anzi:

«Immagino l'ansietà e il dolore di lei, buona ed affettuosa madre, sapendo che suo figlio è là; è là a combattere per la nostra bella e grande Italia. Non si perdano d'animo le forti madri italiane! Guardino i figli impavidi, con che viso raggianti partono per la Tripolitania benché l'animo sia straziato di lasciar l'amata madre e la famiglia! Partono col grido della cara patria sulle labbra. Che riserverà loro il destino? Oggi ci sono i valorosi,

³¹⁹ Pino Boero e Carmine De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., p. 165-166.

domani, chissà? forse non più (...) Nei figli italiani vibra ancora e vibrerà sempre il sangue degli antichi romani, e come loro sono forti, coraggiosi e vincono. Compiano le povere madri che rimangono sole sulla terra, col solo ricordo dei loro cari caduti là, nello sconfinato deserto libico. Dio è grande e misericordioso, e ascolta le preghiere di tutte le madri»³²⁰.

Dedicato al difficile equilibrio tra la genuina e privata preoccupazione per la sorte del proprio caro sui campi di battaglia in Libia e la consapevolezza del condividere il proprio figlio con tutta la comunità nazionale per spirito patriottico e senso del dovere, per cui si doveva esser pronti anche all'estrema perdita, fu per esempio questo scritto di uno studente torinese:

«Suo figlio era laggiù a Tripoli, sul teatro della guerra. Ella povera donna era vedova, e quel figlio, quell'amato figlio, era l'unico che le rimanesse ancora. Sempre era in ansia, in pena e sempre lo raccomandava a Dio (...) Un giorno, quella povera donna, stava seduta nella sua stanzuccia accanto alla finestra. Il pensiero era lontano, al figlio suo. "Egli, forse in quest'istante, sarà sul campo di battaglia" pensava "forse le palle fioccano attorno a lui, forse qualche nemico lo prende di mira, forse... una palla insidia la sua preziosa esistenza, oh povero figliuolo mio! Dio ti custodisca". Tutti questi pensieri, tristi molti per il cuore di una madre, passavano per la mente di lei, che piangeva sommessamente e pregava. Ad un tratto si aprì, ed entrò il postino del villaggio, colla sua grossa cartella a tracolla, portando in mano una busta. La donna si alzò di scatto, l'afferrò e cacciò un grido, di gioia o di dolore? (...) Aperse la busta e lesse... Oh, gioia! Egli viveva, viveva ancora, s'era distinto in battaglia ed aveva compiuti atti di coraggio e valore. Copiose lagrime di consolazione le colavano giù per le gote! Ora era contenta e consolata, ringraziò Iddio»³²¹.

Centrale nella mistica nazionalpatriottica era il ruolo del lutto, del martirio, del sacrificio per la patria, ciò che dimostrava sino alla fine il legame di sangue che univa l'individuo alla comunità nazionale come unica famiglia biopolitica. Abbiamo ampiamente visto come anche il racconto della guerra di Libia trovò nell'elogio e nella celebrazione della *bella morte* per la patria uno dei propri punti di forza, in una ripresa totale e appassionata della locuzione oraziana del *dulce et decorum est pro patria mori*. Dalle riflessioni pedagogiche e didattiche dei maestri nelle riviste magistrali alle cronache di guerra, dai racconti d'evasione all'esempio morale di Carlo Fenili, per i bambini e le bambine la glorificazione dell'estremo sacrificio e del compimento fino alla fine del proprio dovere patriottico diventò uno dei pilastri irrinunciabili alla costruzione del loro sentimento di appartenenza nazionale, ed anzi, ciò che avevano letto e imparato dai racconti delle gesta risorgimentali e degli antichi romani diventava coi fatti di Libia improvvisamente realtà. È del tutto evidente che questo culto della morte e del sacrificio, un oscuro anticipo di quanto pochi anni dopo con la Prima guerra

³²⁰ Tema: Lettera ad una madre che ha un figlio a Derna, in «Facciamo gli italiani», I, n.4, 1912, p. 68.

³²¹ Tema: Temeva tanto per quel suo figlio lontano ma un giorno le giunse una lettera confortatrice: suo figlio viveva ed era un eroe, in «Facciamo gli italiani», I, n.9, 1912, p. 148.

mondiale sarebbe diventato un fenomeno quotidiano veramente di massa e che avrebbe coinvolto tutte le famiglie italiane nella loro interezza, non potesse non avere delle dirette conseguenze anche nella scrittura dei temi a scuola e a casa, come dimostra questo “pensierino” di Luigi Fabbri, alunno delle scuole elementari di Genova:

«Caro Giuseppe, comprendo il vostro dolore per l’irreparabile perdita che vi ha colpito, ma bisogna rasserenarsi ai voleri di Dio. Fatti coraggio, caro amico, e cerca di consolare i tuoi genitori, mediante la tua buona condotta. Non affliggerti, pensa che tuo fratello, combattendo per la grandezza della patria ha fatto il suo dovere di cittadino e di soldato italiano. Potessi anche io andare là dove si combatte e battermi gridando il bel nome di Italia! Italia! Gli italiani combattono lealmente, non come i nemici che prima ci giurarono sottomissione e fedeltà, ma che poi ci tradirono. Non ti senti orgoglioso nel dire: “Mio fratello è morto, combattendo a Derna per l’onore della nostra Italia?”. Capisco che tutte le disgrazie sono disgrazie, ma è ben altra cosa morire sul campo di battaglia col nome d’Italia sulle labbra, e morire in un letto per una malattia! Tuo fratello è un martire e il sangue dei martiri è sempre stato seme di eroi»³²².

È veramente interessante notare quanto in queste poche righe il piccolo studente genovese riuscisse a condensare tanti degli immaginari culturali e degli insegnamenti scolastici legati alla guerra di Libia, finendo quasi per rappresentare un testo paradigmatico di come il conflitto coloniale riuscì ad entrare nella quotidianità delle giovani generazioni italiane. La guerra e la morte al fronte rappresentate come un sacrificio per la patria, una morte doverosa e raggiunta nel compiere il proprio dovere. Il soldato caduto in battaglia come esempio valoriale e modello di vita per il fratellino colpito dal lutto in Italia, un riferimento ideale da prendere ad esempio. La trasfigurazione dell’avversario in nemico, indegno di essere rispettato come un pari, inevitabilmente ricondotto alla spregevole natura di traditore ed essere inferiore alle qualità degli italiani. La speranza del giovane scrivente di bruciare le tappe, di diventare presto grande per poter partecipare anche lui alla guerra, fine ultimo della cittadinanza e opportunità irrinunciabile per dimostrare il proprio valore e il proprio patriottismo. L’orgoglio e l’esaltazione della bella morte in battaglia, quasi una fuga dalla vita ordinaria rappresentata dalla morte per malattia. Infine, la glorificazione, la trasfigurazione del caduto in martire, il momento in cui la fede cristiana cedeva il posto alla religione della patria e il cui sangue donava nuova linfa alla nazione, come a dire che la sua morte non era stata vana.

È veramente impressionante ai nostri occhi questa cultura della morte e dell’estremo sacrificio nelle letture e nelle scritture dei bambini, ma questo piccolo testo ben rappresenta come innumerevoli altri lo *zeitgeist* dell’epoca, la cultura di quell’Europa dominante, trionfante, imperialista e borghese,

³²² Tema: Lettera ad un amico che ebbe la triste notizia che il fratello soldato è morto combattendo a Derna, in *Cirenaica, i Turco-Arabi*, in «Facciamo gli italiani», I, n.5, 1912, p. 82-83.

figlia dei progressi dell'Ottocento che da lì a pochi anni avrebbe trovato la propria fine, la propria autodistruzione. Ugualmente entusiasta della guerra e delle azioni dei soldati italiani era infine anche il piccolo Gustavo Rossini, alunno della quarta elementare di Sampierdarena, che nell'osservare una cartina geografica si rivolgeva direttamente all'Italia e provava affetto ed invidia per quei militari lontani eredi del Risorgimento, con la speranza di poterli presto imitare nelle gesta patriottiche:

«Cara Italia, io sono piccolino e non posso ancora esprimere ciò che sento in cuore per te, ma qualche cosa ho da dire. Ho studiato qualche poco di storia e ho letti parecchi libri. Quanti martiri, quanti uomini generosi hanno sparso il loro sangue per te! Ricordo sempre le cinque giornate di Milano. Per cacciare d'Italia gli austriaci tutti combattevano: ricchi, poveri, donne fanciulli, e dopo cinque giorni di stragi ed eroismo gli stranieri fuggirono (...) Nella presente guerra di Tripolitania quante cose commoventi leggo circa l'eroismo dei nostri soldati! Essi non badano a fatiche, non dormono e non si riposano, eppure come sono allegri e contenti! Ma perché tanto eroismo nei tuoi figli, o patria mia? Perché tu sei bella, tu sei cara a tutti (...) Tu bell'Italia sarai sempre il mio pensiero, e mi farò un uomo onesto e laborioso, per onorarti. Se poi occorrerà versare il mio sangue per te, io lo spargerò con tutto l'entusiasmo dei miei giovani anni»³²³.

Al di là della fondamentale importanza dei brani scritti dagli studenti, i quaderni scolastici offrono un'ulteriore opportunità alla ricerca poiché possono essere studiati come basi di supporto di immagini ed illustrazioni collegate all'immaginario culturale del tempo di nostro interesse. Con i disegni e le didascalie delle copertine e delle quarte di copertina i quaderni assumevano una funzione mediatica nella costruzione dell'immaginario infantile. È infatti interessante sottolineare che le illustrazioni delle copertine, oltre che per un mero gusto estetico atto a rendere più attraente (e quindi più vendibile) il quaderno, fossero un veicolo semplice e immediato attraverso il quale far passare messaggi utili alla costruzione di un sentimento patriottico oppure alla formazione valoriale e morale delle giovani generazioni. Era ben diverso decorare le copertine dei quaderni che i bambini avrebbero usato in classe e a casa per la loro vita scolastica con le gesta dei soldati, le immagini dei sovrani e degli eroi risorgimentali o con il racconto di bei gesti (la condivisione di un pasto, il salvataggio di un animale, una buona condotta) dalla scelta di illustrazioni a tema naturalistico o paesaggistico, anche se quest'ultima accezione aveva un ulteriore ruolo pedagogico attinente al *nation building*, ovvero insegnare la geografia italiana³²⁴.

Anche in questo caso il successo delle copertine illustrate andò di pari passo con lo sviluppo dell'industria cartiera/editoriale, che permise disegni e immagini sempre più precise e colorate, e la progressiva crescita e commercializzazione dei quaderni scolastici, che, da oggetto per pochi fortunati

³²³ Tema: *Dinanzi ad una carta dell'Italia*, in «Facciamo gli italiani», I, n.10, 1912, p. 162-63.

³²⁴ Fabio Targhetta, *Un paese da scoprire, una terra da amare. Paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale nella prima metà del Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2020.

studenti ed esponenti della borghesia letterata com'era stato nell'Ottocento, all'inizio del ventesimo secolo diventarono un bisogno per fasce sempre maggiori della popolazione italiana, giovanile e non solo. La guerra di Libia offrì un'occasione molto ghiotta alle case editrici e alle cartiere di produrre quaderni con copertine illustrate, ed i motivi erano essenzialmente due, uno di natura "culturale" ed un altro di matrice molto più commerciale. Per prima cosa la missione si rivelò una operazione vittoriosa e la sua dimensione imperialistica andava a sanare una ferita ancora non rimarginata, quella delle disfatte crispine di fine Ottocento che avevano avuto in Adua il punto più tragico e doloroso. La guerra coloniale giolittiana offriva in sostanza un'occasione imperdibile per esprimere dopo anni un sentimento di orgoglio patriottico ed anche le copertine dei quaderni non dovevano essere esentate da questo afflato vittorioso. La seconda motivazione era semplicemente legata al contesto africano in cui si svolse il conflitto, che permetteva quindi di impreziosire le copertine con immagini esotiche, orientaliste e dai forti colori, fortemente debitorici degli immaginari ottocenteschi e che i bambini potevano riscontrare e imparare a conoscere nelle illustrazioni dei romanzi e delle avventure a loro dedicati, basti qui pensare alle immaginifiche iconografie delle pagine salgariane. Non si trattava ancora di una politica consapevole e centralizzata di mobilitazione delle masse, come avverrà negli anni del fascismo con i quaderni regolamentati dal ministero e pubblicati dall'ONB, quando l'esaltazione delle glorie imperiali diventò un elemento essenziale della propaganda del regime e quindi oggetto di predilezione per le copertine, ma piuttosto di una certa prontezza delle case produttrici nel ricercare immagini e decorazioni accattivanti che potessero conquistare l'attenzione e il desiderio dei bambini acquirenti. Cosa c'era di meglio quindi di una guerra vittoriosa in luoghi esotici per offrire ai bambini d'Italia quaderni dalle copertine immaginifiche ed attraenti?³²⁵.

Per la storiografia italiana le copertine dei quaderni sono diventate un oggetto di studio a partire dai primi anni Novanta, quando nella svolta più culturalista nell'approcciarsi alla storia della scuola e dell'educazione infantile si iniziò a interpretare le illustrazioni delle copertine non (o quanto meno non soltanto) come un mero fatto decorativo ma come un ulteriore e prezioso supporto per la storia della cultura e della mentalità di un'epoca. Molto importanti in questo senso sono stati gli studi di Marrella che costituiscono ancora oggi un punto di riferimento imprescindibile. Partendo dalla sua fornita collezione privata di quasi duemila quaderni e dallo studio di altre raccolte private e pubbliche, Marrella nelle sue ricerche ha delineato una particolare e affascinante storia culturale d'Italia dal Risorgimento al regime fascista partendo proprio dalle copertine dei quaderni scolastici. Nel suo percorso di ricerca ha quindi dedicato numerose pagine a quelle da lui possedute a tema libico e oltre alla descrizione delle varie immagini e dei loro significati, lo studioso ha dimostrato che negli anni

³²⁵ Luigi Marrella, *Il quaderno scolastico come medium nella costruzione dell'immaginario risorgimentale e patriottico tra Otto e Novecento*, in Juri Meda, Davide Montino, Roberto Sani (a cura di), *School exercise books*, cit., p. 309-326.

Dieci del Novecento, anche quando la Prima guerra mondiale era nel pieno del suo svolgersi, i quaderni scolastici con illustrazioni ed immagini che avevano per tema la guerra coloniale godettero di un buon successo, andando ad aggiungersi alle innumerevoli copertine dedicate alla Grande Guerra³²⁶. Per non tornare perciò su quanto studiato e scritto da Marrella, nelle prossime pagine ci concentreremo sulle copertine dei quaderni rinvenuti nelle mie ricerche negli archivi dell'Indire di Firenze, della Fondazione Tancredi di Barolo di Torino e dell'Archivio ligure della scrittura popolare di Genova, integrate da una serie di acquisizioni private e illustrazioni ed immagini trovate nel circuito delle vendite antiquarie su internet, con la convinzione anche in questo caso che ulteriori scavi e sondaggi nelle varie collezioni pubbliche e private d'Italia potranno rivelare numerose altre testimonianze.

Un tema centrale nelle copertine dei quaderni fu la celebrazione della vittoria italiana attraverso la sottomissione delle popolazioni libiche, uno dei *topoi* più ricorrenti dell'epica imperialista. Storicamente legata all'immagine di capi nemici, schiere di soldati o gruppi di popolazione che dovevano riconoscere pubblicamente la propria sconfitta e la fedeltà ai nuovi governanti, e basti qui pensare alle sfilate dei trionfi di epoca romana imperiale, in ambito coloniale ovviamente la ritualità della sottomissione assumeva un tratto ancor più marcato e legato alla simbologia dello scontro di civiltà. Queste copertine non celebravano quindi soltanto una vittoria militare, di per sé già importante per una nazione come l'Italia abituata per lunghi secoli ad umiliazioni ed occupazioni straniere, ma proprio il passaggio di status della nazione che aveva appena festeggiato il proprio cinquantenario nel novero delle grandi potenze europee che si assumevano l'onere e l'onore della civilizzazione.

In una di queste copertine troviamo in primo piano un'Italia turrata con un grande tricolore ed un vestito di foggia romana dal colore blu Savoia che, con mano benedicente, quasi a voler redimere i libici dalla loro condizione di inferiorità e di sconfitta, accetta le offerte di un fanciullo arabo, mentre ai suoi piedi alla base dei gradini altri due uomini si prostrano e donano fiori e fucili all'Italia vincitrice. Sullo sfondo della scena, a sinistra troviamo le rovine di un arco romano, mentre a destra una corazzata controlla la baia, una rappresentazione semplice ma efficace di un'unione simbolica delle due epoche imperiali d'Italia, quella antica e gloriosa romana e quella nuova, potente e tecnologica dell'Italia del cinquantenario, in quell'ideale passaggio di testimone tra due epoche storiche che tante volte abbiamo visto menzionato nella nostra ricerca³²⁷.

³²⁶ Luigi Marrella, *Fratelli d'Italia, compagni di scuola. Quaderni scolastici e immaginario infantile tra Risorgimento e Fascismo*, Manduria, Note a Margine, 2001, p. 81-115.

³²⁷ *Quaderno scolastico guerra italo-turca 1911-1912*, Archivio storico Indire, Fondo Materiali Scolastici, I. 1074.

Se l'Italia benedicente di questo quaderno rendeva comunque l'idea quasi di un perdono delle "colpe" passate dei libici e della presa di coscienza della propria missione civilizzatrice, sulla copertina di un altro quaderno il messaggio era meno indulgente e compassionevole, e l'illustrazione rendeva molto più concretamente l'immagine della resa e dell'umiliazione dei libici di fronte ai nuovi conquistatori. Sullo spiazzo di una fortificazione militare decorata con un'enorme bandiera italiana, questa volta gli arabi supplicanti e quasi genuflessi offrivano le proprie armi e i propri doni non ad una benevole e sorridente Italia turrata, ma ad un gruppo di ufficiali italiani dal casco coloniale, gli stivali lucidi e i baffi umbertini che mettevano subito in chiaro a chi guardava questa illustrazione la nuova gerarchia di potere in Libia, mentre sullo sfondo si stagliavano una moschea e delle palme nei pieni canoni dell'immaginario orientalista³²⁸.

Un terzo quaderno metteva sul frontespizio l'immagine di un'Italia turrata in armatura, dai toni vagamente medievaleggianti, con in mano un grande tricolore ed intenta a scrutare il mare solcato dalle corazzate italiane, mentre alle sue spalle un'altra giovane donna in abiti classici teneva una pergamena coi nomi delle battaglie vittoriose del regio esercito, da Tripoli ad Ain Zara e Homs. Nella quarta di copertina l'immagine di una resa di soldati arabi a cavallo, che issata una bandiera bianca si avvicinava ad un contingente italiano per consegnarsi al vincitore, e la didascalia era abbastanza chiara: «I capi arabi, dopo il trattato di pace, fanno atto di sottomissione»³²⁹. Ancora più chiara nel trasmettere l'immagine della sottomissione degli arabi ai nuovi conquistatori italiani era la copertina di un quaderno in cui, nel mezzo di una duna del deserto un folto gruppo di arabi, controllati da un ufficiale italiano e dalla sua sciabola, si prostrava sul tappeto della preghiera e invece che rivolgersi verso la Mecca si genufletteva verso una grande stella in cielo contenente il ritratto di re Vittorio Emanuele III, quasi in adorazione più di una nuova divinità che non di un nuovo sovrano³³⁰.

Una rappresentazione forse più indiretta della sottomissione della Libia all'Italia è infine quella offerta da un ultimo quaderno, sulla cui copertina veniva rappresentato all'interno di una cornice in stile liberty un marinaio che piantava saldamente sulla spiaggia di Tripoli un grande tricolore, con sullo sfondo una bianca moschea. La particolarità della scena è la sua ambientazione notturna, che rendeva possibile una metafora molto politica, non solo scenica: sull'orizzonte del placido mare notturno calava infatti una grande mezzaluna per far posto ad una grande stella del mattino. La simbologia qui era abbastanza diretta, poiché la mezzaluna voleva rappresentare il

³²⁸ *Quaderno scolastico guerra italo-turca 1911-1912*, Archivio storico Indire, Fondo Materiali Scolastici, I. 1047.

³²⁹ *Quaderno scolastico guerra italo-turca 1911-12*, collezione privata.

³³⁰ *Quaderno scolastico guerra italo-turca 1911-12*, consultabile presso il sito <https://www.le-mie-collezioni.it/M/militaria-guerra-italo-turca-1911-12-dirigibile-arabi-bombardati-quaderno> (ultima visita, 6/9/2022).

dominio ottomano e la stella il nuovo potere italiano; come la notte lasciava il posto al mattino, così la Turchia doveva arrendersi all'arrivo dell'Italia³³¹.

Oltre l'esaltazione imperialista della conquista, le copertine dei quaderni furono utilizzate per celebrare la vittoria italiana secondo la tradizionale narrazione dei gesti eroici e coraggiosi dei soldati. Uno di essi aveva per copertina l'immagine del vittorioso sbarco degli italiani a Tripoli e della conquista del forte ottomano che dominava la baia e la città: sulla cima della postazione ottomana, i marinai italiani esultavano festanti e innalzavano il tricolore in mezzo ai cannoni nemici sconfitti, con addirittura due cadaveri di soldati ottomani a rendere ancora più chiara l'immagine di trionfo. Sulla quarta di copertina i bambini potevano trovare una didascalia che non solo descriveva la scena di guerra del frontespizio, ma in poche righe riassumeva i motivi della guerra, esaltava l'eredità imperiale romana e celebrava la missione civilizzatrice:

«Il 15 ottobre 1911, data storica per il mondo intero come quella che segna la fine dell'Impero ottomano a Tripoli dopo ottant'anni di malgoverno e di sistematica opposizione ad ogni progresso della civiltà, è per noi Italiani data gloriosa e memorabile per l'inalberamento della bandiera nostra sul forte turco Sultaniè. Dopo l'ultimatum mandato dall'Italia al governo turco, il Comandante della squadra italiana concesse tre giorni di tempo al comando ottomano di Tripoli per la resa della città. Spirati i tre giorni, o bandiera bianca sugli spalti, o bombe a mitraglia in casa. Tripoli non si arrese e allora fu iniziato il bombardamento, non già contro la città destinata a diventare italiana, ma contro i forti sui quali sventolava la mezzaluna turca. In breve ora, per la precisione di tiro dei marinai italiani le batterie ottomane furono ridotte al silenzio e smantellate. I loro artiglieri morti e feriti, i cannoni resi inservibili, non restava che sostituire il nemico disperso. Furono tosto sbarcate alcune squadre di marinai e prima loro impresa fu inalberare la prima nostra bandiera tricolore sul forte Sultaniè. Man mano che il vivace drappo saliva sotto il cielo azzurro gli altri marinai si abbandonavano all'entusiasmo. Era un sigillo di italianità e di civiltà impresso alla città africana mediterranea che i Romani avevano già una volta reso ricca e fiorente»³³².

Un altro quaderno donava all'impresa coloniale una dimensione decisamente dinamica, con una delle più famose allegorie legate alla conquista coloniale. Con una resa grafica che metteva in evidenza il movimento dei soggetti rappresentati, sullo sfondo di un cielo sereno e turchino quasi a simboleggiare l'ottimismo nella vittoria un'Italia turrata sventolava un enorme tricolore dallo stemma sabauda e sembrava scavalcare il Mediterraneo per giungere in Africa, indicando ai marinai e ai soldati che correvano dietro di lei l'obiettivo, rappresentato da una cartina della Libia con ben

³³¹ *Quaderno scolastico guerra italo-turca 1911-12*, consultabile presso il sito <https://www.le-mie-collezioni.it/M/militaria-guerra-italo-turca-la-posta-al-campo-araldica-savoia-tricolore-marina> (ultima visita, 6/9/2022).

³³² *Quaderno scolastico-La bandiera tricolore sul forte Sultaniè a Tripoli*, consultabile presso il sito <http://www.museodelquaderno.it/completo-ac/2425-quaderno-ac326> (ultima visita, 6/9/2022).

evidenziato il nome di Tripoli³³³. Un uguale senso dinamico era reso da un'ulteriore copertina in cui un militare italiano correva verso l'assalto con in mano un grande tricolore con lo stemma dei Savoia, seguito da una schiera di soldati con il casco coloniale che sembravano uscire da una trincea per gettarsi contro il nemico³³⁴. Un terzo quaderno univa due aspetti molto tradizionali della narrazione bellica, l'entusiasmo quasi euforico e trascinate di partecipare ad una guerra che certamente si dava per vittoriosa e l'atto di coraggio del singolo, espressione della compiuta formazione patriottica e morale degli italiani impegnati al fronte. Sulla copertina un'altra famosa allegoria celebrava la guerra di Libia nella sua dinamicità, con un bersagliere in piedi su una cartina d'Italia che rivolgeva una grande bandiera tricolore verso la cartina della Libia, dove si stagliava l'immagine di una moschea contornata da palme; oltre agli usuali tratti esotici ed orientalisti, è interessante notare come in questo caso venissero direttamente contrapposte la croce bianca dello stemma dei Savoia ed una moschea, quasi a voler comunicare il messaggio che la guerra di Libia non riguardasse soltanto l'Italia e l'Impero ottomano, ma pure la civiltà cristiana contro quella islamica. Nella quarta di copertina, invece, veniva esaltato il gesto eroico ed altruista di un ignoto ufficiale, rappresentante idealtipico dei soldati italiani, che nel mezzo della battaglia di Homs raccoglieva sul campo un soldato ferito per poi portarlo in salvo, in totale sprezzo del pericolo dei colpi ottomani³³⁵.

Un soggetto particolare per le copertine dei quaderni fu quello degli ascari, le truppe di colore arruolate nelle colonie dell'Eritrea e della Somalia impiegate sul fronte bellico soprattutto nella seconda fase del conflitto. Nonostante questa rilevanza militare tutto sommato minore, sui quaderni scolastici del tempo diventarono una nota di colore molto rilevante, utilizzata soprattutto per dimostrare due cose. Si voleva per prima cosa mostrare che, nonostante la giovane età delle colonie nell'Africa orientale, nate tra gli anni Ottanta e Novanta del secolo precedente, l'Italia fosse riuscita in breve tempo ad organizzare dei corpi militari coloniali alla stregua di grandi potenze come la Gran Bretagna e la Francia, due nazioni che potevano vantare una storia coloniale ed imperialista quasi secolare in Africa. La seconda accezione, altrettanto importante, voleva inserire la presenza degli ascari al fianco del regio esercito in Libia in una più ampia cornice imperialista per dimostrare quanto l'Italia prendesse sul serio la propria missione civilizzatrice e portatrice di progresso. Nel narrare la nascita di alcuni reparti indigeni trattati alla pari delle altre forze militari nazionali e le loro gesta si manifestava la prova fattuale di quanto gli italiani si stessero impegnando nel far progredire popolazioni considerate arretrate e rimaste ad un grado di civiltà inferiore a quello europeo.

³³³ *Quaderno scolastico- L'Italia in Tripolitania*, consultabile presso il sito <https://www.le-mie-collezioni.it/M/militaria-guerra-italo-turca-1911-1912-tricolore-tripolitania-messa-religiosa> (ultima visita, 6/9/2022).

³³⁴ *Quaderno scolastico guerra italo-turca 1911-12*, consultabile presso il sito <https://www.le-mie-collezioni.it/M/militaria-guerra-italo-turca-1911-1912-ascari-eritrei-turco-arabi-tricolore> (ultima visita, 6/9/2022).

³³⁵ *Quaderno scolastico guerra italo-turca 1911-12*, Archivio storico Indire, Fondo Materiali Scolastici, V. 2.1.

Questa posizione era ben chiara, per esempio, nella didascalia che accompagnava la tavola di una quarta di copertina di un quaderno che abbiamo già trattato, quello che sul proprio frontespizio mostrava la benevola Italia turrata benedicente del piccolo bambino arabo. Anzi, non era forse un caso che i due disegni fossero in qualche modo collegati: se in copertina veniva messa in mostra l'atto di sconfitta e di sottomissione ai nuovi dominatori italiani, quasi un riconoscimento della propria inferiorità, sul retro si illustrava che il percorso di crescita e di civilizzazione di quelle popolazioni avrebbe portato all'arruolamento nell'esercito nazionale, un riconoscimento sia dell'impegno civilizzatore italiano che della buona volontà delle popolazioni africane nel volersi migliorare e progredire sulla strada del progresso. Nel disegno un gruppo di ascari feriti al fronte e in grande uniforme veniva visitato a Roma niente meno che dai sovrani per essere premiati ed encomiati per il servizio svolto al fronte, e la didascalia così descriveva la scena:

«Ritornano dalla Libia, ove ànno combattuto da eroi, questi valorosi, e mostrano, felici ed alteri, ai nostri Reali, le gloriose ferite. Li interroga benevolmente il Re, sorride loro col suo amabile sorriso la Regina, ed essi sono lieti, ma forse più ancora meravigliati di vedersi fatti segno a tante dimostrazioni di riconoscenza ed affetto. Non ànno forse compiuto con tutta semplicità e devozione un loro dovere? Non amano essi pure l'Italia, la Nazione di cui sono fieri di appartenere? Meritano veramente lode questi prodi, e meritano anche tutta la riconoscenza degli italiani. Essi ànno lasciato volentieri le loro terre, le loro case, le loro famiglie, per offrire il loro valido aiuto, a chi li ha educati, istruiti, migliorati. Essi ànno combattuto accanto ai nostri soldati, con lo stesso valore, con lo stesso entusiasmo; essi ànno offerto la loro vita per la patria di adozione che venerano e rispettano. Inchinati tu pure davanti ad essi»³³⁶.

Nel testo non mancava una forma di rispetto e ammirazione per queste truppe indigene che combatterono al fianco dei soldati italiani, con i richiami al loro senso del dovere e dell'onore. Ma allo stesso tempo tra le righe dell'ammirazione e del riconoscimento si insinuava il paternalismo tipico della mentalità ottocentesca e imperialista, per cui se gli ascari si erano dimostrati soldati di valore e votati alla causa era dovuto soltanto all'opera di civilizzazione italiana che li aveva «educati, istruiti, migliorati»; neppure il servizio militare ed il sangue versato al fronte eliminavano le insuperabili gerarchie razziali tra italiani e coloni, con quest'ultimi che potevano aspirare a migliorare la propria natura ma mai ad essere totalmente equiparabili.

Questa barriera permaneva infine anche nelle copertine dei quaderni dedicati alle popolazioni delle nuove province libiche, rappresentate con uno sguardo tra l'antropologia e la curiosità delle mostre etniche delle esposizioni universali che proprio tra Otto e Novecento conobbero un successo

³³⁶ *Quaderno scolastico guerra italo-turca 1911-1912- Il Re e la Regina visitano gli ascari feriti in guerra*, Archivio storico Indire, Fondo Materiali Scolastici, I. 1074.

strepitoso, contribuendo ad irrobustire nell'opinione pubblica l'immaginario imperialista e le concezioni gerarchizzanti del razzismo biologico ottocentesco che vedevano nella civiltà europea la vetta insuperabile, lo stadio ultimo dello sviluppo umano. In queste copertine non mancavano mai i tradizionali tratti del canone esotico-orientalista e soprattutto venivano scelte immagini che in un modo o nell'altro confermassero i pregiudizi di superiorità degli italiani e degli europei nei confronti degli arabi e degli africani. In uno di questi quaderni, per esempio, per la copertina l'illustratore decideva di mettere in mostra la scena di un bazar di Bengasi, un luogo così tipicamente arabo al pari delle moschee nell'immaginario culturale italiano del tempo, e l'immagine di un arcaico pozzo artesiano nell'altipiano della Cirenaica, con tanto di cammello e tuareg coperto dalle ampie vesti; anche in questo caso, cosa di più tipicamente arabo-orientale che rappresentare una scena tra le dune con un nomade del deserto in vesti tradizionali? Anche sulla quarta di copertina, il ritratto di quattro *tipi bengasini*, dall'anziano con la barba e il turbante alla madre col bambino sulla schiena, potevano essere paragonati agli indigeni messi in mostra alle esposizioni, con il grande tricolore con lo stemma sabauda a garrire al vento sullo sfondo e che sembrava suggerire che da quel momento quelle curiosità etnografiche erano diventate parte del regno d'Italia³³⁷.

Oltre ai fondamentali quaderni, tra i materiali scolastici un'altra particolare tipologia di fonte poteva essere d'aiuto nella nostra ricerca, e mi riferisco ai fogli pentagrammati e agli spartiti musicali. Erano esistiti inni e canti a tema libico per le scuole? Ad una prima riflessione, infatti, pareva legittimo pensare che il canto in classe di inni patriottici dedicati alla conquista coloniale potesse costituire un'ulteriore piccola prova di quanto effettivamente la guerra di Libia fosse entrata nella quotidianità scolastica e non delle giovani generazioni del tempo. È interessante intanto notare per prima cosa che proprio all'inizio del Novecento il canto a scuola avesse cominciato a conquistarsi un suo piccolo spazio ed una legittimità riconosciuta da pedagogisti e educatori. L'educazione musicale era infatti assente dai primi programmi ministeriali unitari, interessati a porre le basi del saper leggere e scrivere e del far di conto in un paese con un tasso di analfabetismo ancora altissimo e per i quali attività come il canto o il ballo non potevano che essere considerati superflui, ad eccezione ovviamente degli istituti musicali e dei conservatori, destinati comunque a fasce assai ristrette della popolazione giovanile.

I primi accenni ad un'idea di cultura musicale nelle scuole elementari si ebbe pertanto a partire dagli anni Ottanta, quando comunque al canto veniva riservata non tanto una natura di reale materia da studiare, quanto piuttosto un momento di svago e di socialità per i bambini che dovendo imparare tutti insieme un testo e una melodia per forza di cosa avrebbero sviluppato spirito di gruppo e disciplina collettiva. Fu soltanto al passaggio del secolo e segnatamente con la riforma della scuola

³³⁷ *Quaderno scolastico – Bengasi e tipi bengasini*, Archivio Fondazione Tancredi di Barolo, Fondo Quaderni.

elementare del 1904 che la musica e il canto da semplice momento di ricreazione diventarono una materia scolastica, seppur facoltativa. In quel frangente storico il legislatore riservò però all'educazione musicale un valore ben diverso dal divertimento della classe, poiché al canto venne riconosciuta una natura di educazione estetica e di conservazione delle tradizioni popolari. In buona sostanza, seppur timidamente, l'attività canora nelle classi non era più soltanto un fugace momento di spensieratezza e di socializzazione, ma un percorso di crescita personale e di costruzione del sentimento patriottico³³⁸.

La convinzione riguardo l'importanza della musica e del canto a scuola per la nostra ricerca veniva rafforzata dal fatto che nelle pagine pubblicitarie delle riviste indirizzate ai maestri effettivamente a partire dall'inverno 1912 iniziarono ad essere presentate edizioni di canti e fogli musicali dedicati alla guerra di Libia, con l'invito agli insegnanti di farne materia didattica e culturale. E nel corso dello sfoglio dei materiali didattici delle biblioteche e degli istituti visitati sono infine riuscito a trovare tre di quegli spartiti segnalati dai periodici magistrali. Certamente non un numero esorbitante rispetto ai canti e alle musiche patriottiche che negli anni della Prima guerra mondiale avrebbero costituito un elemento essenziale dell'educazione e della cultura delle giovani generazioni, ma comunque piuttosto significativo se consideriamo la durata tutto sommato breve del conflitto, che accompagnò giusto un anno scolastico, ed indice di un mercato editoriale assai ricettivo e pronto a cogliere le opportunità di mercato.

Questi documenti, peraltro, al di là degli importanti aspetti musicali e testuali che andremo ad approfondire tra poco si sono rivelati molto interessanti anche dal punto di vista iconografico, poiché tutti e tre i testi trovati offrivano ai maestri e ai bambini delle copertine assai colorate, quasi sgargianti e dai chiari richiami orientalistici. Questa è un'ennesima dimostrazione di come la guerra di Libia, al di là delle specifiche narrazioni nazionalpatriottiche e imperialiste e delle necessità cronachistiche che abbiamo conosciuto e analizzato nelle pagine di questo studio, venisse raccontata approfittando di solide basi costituite da immaginari culturali ormai consolidati da decenni, conosciuti ed apprezzati anche dalle generazioni più giovani. Nello spartito *A Bengasi!*, pubblicato dalla casa editrice torinese Gustavo Gori, per esempio la copertina alla guerra preferiva una classica immagine orientalista, con una grande moschea dotata di un alto minareto su uno sfondo azzurrino, mentre in primo piano si

³³⁸ Nicola Badolato, Anna Scalfaro, *L'educazione musicale nella scuola italiana dall'Unità a oggi*, in «Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica», III, 2013, pp. 87- 92, consultabile presso il sito: <https://musicadocta.unibo.it/article/view/4022/3473> (ultima visita, 10/9/2022); per una storia più dettagliata della musica nella scuola italiana, Anna Scalfaro, *Storia dell'educazione musicale nella scuola italiana. Dall'Unità ai giorni nostri*, Milano, Franco Angeli, 2014.

ergevano le palme di un'oasi, unendo così in un colpo solo due immagini immediatamente collegabili alla civiltà arabo-islamica.

All'interno del fascicolo ovviamente si trovava lo spartito musicale, ma ciò che più ci interessa è il testo in tre strofe di G.G. Segrè, un piccolo condensato delle retoriche legate alla guerra di Libia. Per prima cosa gli avversari venivano ritratti come dei vigliacchi, in continua ritirata per paura dell'avanzata dei soldati italiani: «Già gli Arabi coi Turchi e Beduini/Cominciano a temer degli italiani/Lo slancio e il valor dei fantaccini/ Dei bersaglier l'ardir, e stan lontani». Senza ricorrere alla brutalizzazione o alla gerarchizzazione razziale che abbiamo incontrato in altri testi, anche in questo caso gli arabi-ottomani venivano delegittimati e non veniva riconosciuto loro nessun valore militare, e implicitamente nessuna dignità da avversario. Ciò era ancora più lampante dalla descrizione a contrasto dei militari italiani, ritratti come eroi e chiari esempi di valore patriottico e senso del dovere:

«Esalta il mondo inter tanta bravura / Dei granatieri, la nostra artiglieria / Spaventa nella lotta e fa paura / L'ardor dell'Italian cavalleria (...) Il nostro baldo e fiero garibaldino / Del mar, che il prode Verri lo nomava / Di Tripoli calcando il primo gradino / L'inter Tripolitania ci donava / E se Ain-Zara pur fu conquistata / Pel gran valore di tanti car fratelli / la Cirenaica ancor c'è consacrata / e vinta alfin sarà da quei drappelli (...) È fiera la Nazione dei suoi soldati / Ne guarda con orgoglio gli ufficiali / li vede nel deserto affaticati / ma belli come lor, non trova uguali / Dan sangue, dan vita per l'onore / Al fuoco van con slancio pieno di gioia / nel grido general, viva Savoia».

Dopo questo ritratto idealizzato della forza e della moralità dei soldati italiani, le tre strofe finivano con lo stesso messaggio, e cioè che la guerra intrapresa dall'Italia non fosse altro che una missione di civiltà:

«A Bengasi il Tricolore / in eterno resterà / Qual simbolo d'amore / di progresso e civiltà»³³⁹.

Una simile impostazione di glorificazione e esaltazione del valore dei soldati italiani era condivisa da un altro spartito intitolato *Viva Tripoli italiana*, con musiche di Domenico Tedesco e testi di Felice Coscia, pubblicato anche questo nel 1912 dalla casa editrice Gustavo Gori di Torino. L'impostazione più tradizionale e postrisorgimentale di elogio alla virtù militare degli italiani era ben chiara sin dalla copertina che ritraeva un'allegoria dell'Italia che sbarcava a Tripoli con in mano una grande bandiera. Particolare in questa raffigurazione piuttosto comune era semmai il vestiario dell'Italia in armi, perché univa sia elementi romani come i sandali, l'elmo e la spada da legionario che un'armatura medievale con al centro un grande stemma sabauda, forse a voler rappresentare simbolicamente i due momenti topici di grande importanza e rilevanza militare nella lunga storia

³³⁹ G. Segrè, *A Bengasi! Canzone marcia patriottica*, Torino, Gustavo Gori Editore, 1912.

italiana, ovvero l'antico impero romano e le crociate, con la chiara ed implicita enunciazione che la guerra in atto in Libia fosse come una sorta di ideale chiusura del cerchio con quelle due epoche gloriose. Del resto, questo richiamo alle epoche passate dell'Italia era ben presente sin dalle prime righe del testo, quando l'autore delle strofe si rifaceva «alla gloria antica sul mare» per dichiarare che «S'è ridesta la terza Italia», con i suoi figli pronti a percorrere le strade di gloria dei propri avi. Particolarmente significativo nello spartito era il richiamo alla retorica nazionalpatriottica del sacrificio, con la chiara dichiarazione che il sangue dei caduti avrebbe irrorato di civiltà quelle terre e che le madri dei soldati morti compiendo il loro dovere avrebbero dovuto accettare con serenità la loro perdita, perché raggiunta in nome di un ideale e in nome della nazione, ed in questo venivano paragonate alle antiche donne latine. I maestri e i piccoli cantanti si trovavano quindi davanti ad una classica cornice narrativa nazionalpatriottica figlia dell'Ottocento, ma è comunque interessante rilevare che questo tipo di messaggio fosse penetrato fin dentro gli inni dedicati alla guerra di Libia:

«Se del sangue di giovini vite / Or si tinge la barbara terra / Madri Ausoniche non maledite / È fatale destino di guerra (...) Avremo terre feconde e sacrate / Che or tinte dal sangue d'eroi / Daran frutti a fatiche sudate / All'Italica gente di poi / Un Vittorio, il Re Galantuomo / Ci die Roma l'Eterna città / Un Vittorio, prudente, non domo / Oltre il mare darà civiltà / Viva l'Italia schiera di prodi / Che del mondo acquista le lodi / Dei Savoia al fatidico grido / Conquisteranno l'arabico lido»³⁴⁰.

Abbiamo appena letto quanto il sacrificio dei soldati rappresentasse il prezzo doloroso ma necessario per avviare una missione civilizzatrice delle province libiche, che con il dominio italiano sarebbero tornate a vivere nuovamente i fasti e gli splendori dell'epoca imperiale. A questi temi più tradizionali e legati alla classica retorica imperialista ottocentesca era dedicato l'ultimo spartito che andremo ad analizzare, intitolato *Tripolitania bella*; scritto e musicato da E.Carosio, il testo era dedicato a nientemeno che Giovanni Giolitti e venne pubblicato dalla milanese Carisch e Janichen, una delle più importanti case editrici musicali del tempo. Anche la copertina di questo canto patriottico non esitò a mettere in mostra una illustrazione che attirasse l'attenzione e la fantasia dei maestri e dei piccoli cantori, con una vista a colori di Tripoli. Con le immancabili palme, i grandi e sventolanti tricolori ed in lontananza, nella baia, le corazzate italiane, in questo caso più che un'immagine esotica e orientaleggiante si volle mettere in mostra una scena di avvenuta conquista, quasi fotografando la nuova realtà della colonia libica ormai in mano ai nuovi dominatori. In un certo senso anche il testo della canzone mirava a consolidare questa sensazione di un passaggio di consegne tra Italia ed Impero ottomano, ed anzi, si rivendicava che su quelle terre in qualche modo fossero tornati gli antichi e legittimi proprietari:

³⁴⁰ Felice Coscia, Domenico Tedesco, *Viva Tripoli italiana*, Torino, Gustavo Gori Editore, 1912.

«Sotto il cielo di Cirene / e di Tripoli al sol d'or / ora sventola gloriosa / la bandiera tricolor! / E l'Italia vi ricanta / il suo carne secolar / torna alfin l'eterna Roma / su quei popoli a regnar».

Ma il ritorno degli italiani su quelle terre non rappresentava soltanto un atto legittimo, una ricompensa dopo secoli di vessazioni e umiliazioni, ma pure il punto di avvio di una nuova missione di civilizzazione e conquista del progresso da parte delle popolazioni locali, che nel testo della canzone accoglievano come salvatori i nuovi dominatori arrivati dall'altra sponda del Mediterraneo. Anzi, un particolare non di poco conto, in una strofa i libici venivano ritratti come fratelli, nuovi italiani liberati dalla schiavitù ottomana senza alcuna barriera gerarchico-razziale, anche se l'idealizzazione dell'Italia come angelo protettore celava una velata forma di paternalismo:

«Tripolitania bella! / Del popol italian / puoi dirti sorella / non serva al musulman / E scosso il giogo infido / rinasci a civiltà / rispondi al nostro grido / Italia e Libertà! (...) Sull'ambito suol, redenti / dal servaggio musulmano / crescerann i fratelli nostri / i fanciulli di doman! / Sogneran la patria nuova / come un angel tutelar / che li veglia e li protegge / tra gli azzurri d'oltremar / Una pallida coorte / a te mira con amor / tra la sferza e le catene / o vessillo tricolor! / Son gli schiavi, cui sorride / finalmente un po' di sol / e invia le prime rose / di lor vita, il nostro suol»³⁴¹.

Prenderemo infine in esame un ultimo documento molto particolare e assai prezioso per la nostra ricerca, il quaderno di tirocinio di un'aspirante maestra torinese. Nelle fasi finali del loro percorso formativo presso le scuole normali le candidate insegnanti dovevano affrontare un periodo di tirocinio. Questo periodo di prova era sostanzialmente composto dalla frequenza nelle classi scolastiche di lezioni tenute dalle altre tirocinanti sugli argomenti più vari, dalla grammatica alla storia all'economia domestica e contadina, alla fine delle quali le aspiranti maestre dovevano dare un giudizio e un commento critico all'operato della candidata che in quel giorno aveva tenuto la lezione di fronte ai bambini. È chiaro che prima o poi ogni tirocinante si sarebbe dovuta sottoporre a queste prove che in buona parte avrebbero determinato il loro percorso professionale, anche sulla scorta dei giudizi positivi o negativi delle altre candidate e soprattutto degli insegnanti di ruolo e dei professori di pedagogia che avrebbero condotto e diretto queste giornate di formazione professionale. Ecco perché la lettura dei quaderni di tirocinio con le lezioni e la scelta delle tematiche, le riflessioni pedagogiche e didattiche, i pensieri personali, i commenti e i giudizi delle colleghe e dei docenti supervisorici costituiscono una fonte veramente straordinaria per immergersi nella quotidianità della scuola del passato, potendo così approfondire la storia culturale, sociale e didattica di un'epoca.

³⁴¹ E. Carosio, *Tripolitania bella*, Milano, Carisch&Janichen, 1912.

Al lettore e allo studioso di questi tirocini lontani nel tempo sembra veramente di assistere a queste prove di esame, di far parte quasi dello stesso collegio che doveva giudicare le aspiranti maestre. I quaderni di tirocinio sono stati poco frequentati dalla storiografia, pagando come per altri documenti legati alla scuola e alla cultura infantile la difficile e complessa reperibilità negli archivi e nelle biblioteche e, probabilmente, quella lunga sottovalutazione riguardo il loro valore che ha accompagnato lo studio dei quaderni, delle riviste o dei libri per l'infanzia che abbiamo incontrato lungo questo studio. Il fatto che, come vedremo, le aspiranti maestre torinesi per le lezioni del loro tirocinio scegliessero come argomento la guerra di Libia è però molto significativo di quanto quella lontana guerra coloniale, con il senno di poi ben poca cosa rispetto alla Prima guerra mondiale di qualche anno successiva, fosse entrata nella quotidianità non solo degli insegnanti, ma pure dei bambini e delle bambine italiane che dovevano essere resi consapevoli e ben consci di cosa stesse succedendo in Africa. Questa convinzione era probabilmente tale che le aspiranti insegnanti per farsi giudicare dalle colleghe e dai maestri supervisor scesero temi e questioni di stretta attualità invece di raccontare episodi del Risorgimento o di analizzare poesie di Pascoli o Carducci, forse temi e modelli di lezioni più sicuri e consolidati per dimostrare la propria preparazione magistrale. Possiamo quindi ipotizzare che questa scelta di lezioni a tema bellico venisse presa per mettere ben in luce il proprio impegno civile nel formare nei piccoli italiani il consenso e la mobilitazione per un senso di appartenenza ad una comunità nazionalpatriottica raccontando i fatti che allora stavano avvenendo al di là del Mediterraneo, senza la necessità di leggere le pagine deamicisiane o di soffermarsi sull'epopea risorgimentale; la storia nazionale, il costituirsi della "nuova Italia" raccontata e magnificata nei giorni del giubileo nazionale era in azione in quel momento, non nel passato.

Il senso del dovere e del proprio compito di formare le giovani generazioni era ben presente nelle riflessioni dell'aspirante maestra Maria Salomone, che nelle prime pagine del quaderno di tirocinio avviava il proprio percorso di formazione con un breve scritto, quasi un flusso di pensieri significativamente intitolato *Esame di coscienza*, che in un certo qual modo racchiudeva il senso della propria professione magistrale vissuta come una vera e propria missione:

«Quando l'anno scorso incominciai a frequentare la scuola normale e sentii ogni giorno parlare dei miei futuri alunni, sentii in me quel desiderio grande di divenir maestra, ed ora non posso non pensare alla mia condizione d'insegnante, alle gioie e ai dolori, alle vittorie e ai disinganni che non mancherò di provare (...) So che purtroppo non sempre le mie fatiche saranno ricompensate, che pochi forse incontrerò alunni che mi saranno riconoscenti, che spesso le famiglie osteggeranno la mia opera. Mentre molte cause concorreranno a scoraggiarmi, pochissime mi sproneranno a continuare fortemente, impavidamente: ma io so ancora che non le ricompense effimere e mutabili degli uomini mi debbono attirare verso la carriera dell'insegnamento ma il desiderio di beneficiare i fanciulli e quindi di compiere i doveri che mi prepara la carriera magistrale. Sì,

l'adempimento del dovere dovrà essere il mio sprone costante, io dovrò sempre procurare di sviluppare, di illuminare, di fortificare, di rendere migliore la mente e più specialmente il cuore dei fanciulli che saranno affidati alle mie cure»³⁴².

Dopo questa introduzione, le pagine del quaderno di tirocinio di Maria Salomone ci restituiscono la trascrizione e la descrizione minuziosa di numerose lezioni alle quali la tirocinante aveva assistito per la propria formazione professionale, e alle ore di letteratura e grammatica seguivano lezioni di economia domestica, con prove di cucito, piccolo bilancio familiare e cultura rurale-gastronomica, con una lezione ad esempio dedicata alla castagna, un bene primario e spesso insostituibile nell'Italia ancora fortemente rurale del primo Novecento. Ecco che all'inizio del gennaio 1912 Maria Salomone riportava nel suo quaderno la lezione tenuta dalla collega tirocinante «signorina Smeriglio», completamente dedicata alla lettura e alla spiegazione della poesia di Ada Negri *La madre*, più volte incontrata in questo studio, che raccontava in versi l'accettazione da parte di una madre della scomparsa del proprio figlio nella battaglia di Sciara-Sciat. I valori della cultura nazionalpatriottica erede dell'Ottocento si trovavano tutti nella spiegazione che l'allieva maestra Smeriglio aveva proposto ai piccoli allievi della classe, e che la nostra Salomone aveva diligentemente trascritto nel suo quaderno:

«La madre si rivolge al morto, come se egli potesse udirla ancora, come se gli fosse accanto e fosse ancora in vita, dice che non piange poiché il figlio, il giovinetto eroe, morto per la patria, non vuole lacrime. Il cuore di lei sotto il lutto dell'animo afflitto s'è come irrigidito ed ella in un dolore profondo, ma senza pianti, come nella pietra lo scalpello scava segni che non si cancellano più, così sulla memoria di lei il dolore ha inciso indelebilmente il nome Sciara Sciat, il nome del luogo ove il figlio cadde, ove egli, lontano dalla madre, dalla patria, in barbara contrade, fra barbare genti, esalò l'ultimo respiro, ove lasciò la sua spoglia martoriata (...) Passa la guerra, essa come una raffica impetuosa, violenta, trascina con sé migliaia di giovani vite fiorenti, animati da mille speranze, da mille affetti. Al rullo del tamburo, allo squillo della tromba, che si ripercuote lontano, all'ombra della bandiera italiana, che tutti i cuori dei soldati accende d'una fiamma viva e sublime, al ritmo degli inni bellici, la guerra ammassa come in un'onda vivente i figli di tante madri italiane, che fin dal nascere li avevano votati alla madre grande e sublime, alla nostra bella Italia (...) È grande il suo dolore, ma è compresa dell'orgoglio sacro, alto e sublime dell'aver avuto un figlio eroe (...) Ella dinnanzi alla Gloria, fa tacere il suo dolore»³⁴³.

Con un linguaggio in molti punti forse troppo complesso per un'ultima classe delle scuole elementari, con una poesia dedicata alla guerra di Libia l'allieva maestra Smeriglio aveva illustrato

³⁴² *Quaderno di tirocinio dell'allieva maestra Maria Salomone – Esame di Coscienza*, Archivio Fondazione Tancredi di Barolo, Fondo Quaderni-Materiali scolastici, DoI 30.

³⁴³ *Quaderno di tirocinio. Mercoledì 3 gennaio 1912, lezione dell'allieva maestra sig.na Smeriglio*, Archivio Fondazione Tancredi di Barolo, Fondo Quaderni-Materiali scolastici, DoI 30.

ai bambini e alle bambine della classe i valori della cultura nazionalpatriottica dell'epoca. Il senso del dovere e del sacrificio di una madre che con stoicismo e consapevolezza accettava la perdita del figlio caduto in nome della patria, il trauma della lontananza della tomba lontana e in una terra considerata barbara e straniera, l'idea di una morte che colpiva non solo la madre ma tutta la comunità nazionale riunita in un'unica famiglia, tutto ciò era presente nella lezione dell'aspirante maestra. Il racconto della guerra coloniale si inseriva senza problemi nel grande flusso letterario e culturale che dal romanticismo ottocentesco aveva poi innervato il racconto del Risorgimento e degli anni postunitari, ed anzi, in un certo senso i fatti bellici erano la dimostrazione reale e concreta che quegli insegnamenti, quegli ideali e quelle virtù fondanti la cultura nazionalpatriottica non rimanessero soltanto sulla carta e nelle pagine dei libri di scuola, ma che diventassero vita vera, vissuta da tutta la comunità italiana.

Estremamente interessanti sono i commenti delle altre aspiranti maestre, riportati sul quaderno della Salomone e che, come possiamo leggere, non furono affatto teneri. Se l'allieva Appendini sosteneva che Smeriglio aveva letto la poesia «con poco entusiasmo», la collega Fusarin affermava che nella versione in prosa per i bambini avesse utilizzato «frasi difficili». Mancava a questo punto un giudizio della stessa Salomone, ma questo avverrà in ogni singola lezione trascritta, privando il lettore e lo studioso di oggi del punto di vista dell'autrice stessa del quaderno, un elemento che probabilmente avrebbe donato ancora più particolarità, più "gusto" ad un documento di suo, comunque, molto prezioso e assai interessante. Ben più rilevanti erano le parole e il giudizio del professore di pedagogia che soprintendeva al percorso delle tirocinanti, il quale riconobbe nella lezione «un lavoro paziente, costante, indefesso dato dalla premura, dal desiderio di riuscire». Tuttavia, anche lo studioso pensava che la lettura fosse stata poco espressiva e che i piccoli studenti avevano avuto difficoltà nel seguire la versione in prosa della poesia di Ada Negri per i termini «troppo difficili» utilizzati dalla candidata Smeriglio. In aggiunta alle osservazioni e alle critiche delle colleghe e del docente supervisore, nel quaderno veniva riportata infine una altrettanto interessante autocritica della stessa aspirante maestra, qui di seguito riportata e che sembrava accogliere e condividere gli appunti critici dei suoi osservatori:

«Avrei dovuto introdurmi nell'argomento parlando di Ada Negri, e poi leggere la poesia. Avrei dovuto leggere con più calma e più naturalmente. Avrei dovuto parlare del sanguinoso conflitto di Sciara Sciat, interrogare di più, dare spiegazioni più ampie e più particolareggiate, far parlare le bambine e distribuire dei fogli con la poesia scritta. Poi rendere più calda la lezione (...) e la versione avrebbe dovuto essere più libera»³⁴⁴.

³⁴⁴ Ivi.

Sempre nello stesso 3 gennaio 1912, evidentemente in altro modulo orario, Maria Salomone registrava nel suo quaderno la lezione dell'aspirante maestra Appendini, che aveva impostato una lezione più tradizionale, più legata allo stile delle tematiche discusse nelle aule delle scuole elementari. L'aspirante maestra aveva posto al centro di quell'ora didattica uno degli argomenti più classici per l'educazione infantile, una riflessione sui ricordi tristi e lieti dei bambini. Per fare un esempio esplicativo, però, Appendini decise di parlare di una madre di un soldato combattente in Libia, rifacendosi in parte alla precedente lezione sulla poesia di Ada Negri. Così si rivolgeva Appendini ai bambini per il tema/dettato, come possiamo leggere nella fedele trasposizione della Salomone, sempre più una sorta di narratrice onnisciente:

«Tutti abbiamo dei ricordi lieti e tristi! Pensiamo per esempio ad una madre. Ora ce ne sono tante che hanno i loro figli lontani che combattono nelle terre africane, tante che piangono i loro figli uccisi da una palla nemica, e alle quali non rimane che il ricordo... Ebbene pensiamo ad una di queste madri che, colpita dalla triste disgrazia rievoca il tempo trascorso con il figlio. Pensiamola verso il tramonto, perché l'oscurità favorisce il corso dei pensieri»³⁴⁵.

Dopo averne descritto la vita semplice fatta di piccole cose, l'amore per la famiglia e lo studio, nel racconto della Appendini riguardo il rapporto tra la madre e il giovane figlio arrivava il momento dello scoppio della guerra, caratterizzato da toni patetici:

«La madre lo vede partire combattuta da due diversi sentimenti, del dispiacere di vederlo allontanare, dalla gioia che è data dall'orgoglio, perché sono soldati i giovani sani e robusti. Poi suona la guerra e il figlio deve partire. Un'ultima volta viene a salutare la madre che trova la forza di raccomandargli di compiere il suo dovere, di tornare a lei. Il figlio fa forza al suo dolore, promette di tornare decorato e parte. Da quel giorno incominciò l'ansia, l'affanno per la povera donna finché venne a trafiggerle il cuore la notizia della morte gloriosa del figlio (...) Sentì che ogni volontà l'abbandonò, sentì di essere sola, ma non pianse, le madri italiane non piangono i figliuoli morti per la patria! Però innanzi a un dolore così giusto, la patria non può impedire lo sfogo (...) La donna dà in un pianto diretto, che finisce in uno più lento, più tranquillo. Poi si scuote: sospira profondamente e innalzando gli occhi al Cielo: "Tu non vuoi che io piango, sei un eroe, un grande, tu sei stato tutto per tua madre... ebbene non piango, il nostro distacco non sarà lungo". La donna si alza più pallida nel semplice abito nero, con lo sguardo dolce e stanco di chi è stato tanto provato dal dolore e innalzando lo sguardo al Crocifisso appeso alla parete congiunge le mani e prega»³⁴⁶.

³⁴⁵ *Quaderno di tirocinio. Mercoledì 3 gennaio 1912, lezione dell'allieva maestra Appendini*, Archivio Fondazione Tancredi di Barolo, Fondo Quaderni-Materiali scolastici, DoI 30.

³⁴⁶ *Ivi*.

Con un registro narrativo e una scelta linguistica più semplici e più adeguati alle conoscenze e alle possibilità di una classe di scuola elementare anche questa allieva maestra aveva deciso di ricorrere alla guerra di Libia e ad un cardine centrale sia della cultura popolare che della retorica nazionalpatriottica, quella della madre, per trasmettere ai piccoli allievi degli insegnamenti morali che avessero alla loro base il senso del sacrificio, l'amor di patria, l'idea di un orgoglio dell'educazione impartita come madre che in qualche modo appianasse l'estremo dolore della morte del figlio. Non solo, in questo caso un rilevante peso era riservato anche alla religione, non tanto nel senso di scontro di civiltà che abbiamo spesso incontrato nel nostro studio, quanto alla fede nel Cristo e nella speranza di un ricongiungimento nell'aldilà col proprio caro, attingendo così ad una forte, fortissima religiosità popolare dell'Italia del primo Novecento; la certezza del ritrovarsi presto o tardi in paradiso con il proprio figlio caduto in guerra costituiva un balsamico conforto al pari dell'orgoglio patriottico per il sacrificio compiuto dal proprio caro in nome dell'ideale nazionale.

Che questo modello di lezione fosse probabilmente più congeniale per una classe elementare e ben più dritta al punto della precedente lezione sulla poesia di Ada Negri era testimoniato pure dai commenti positivi delle colleghe tirocinanti, che elogiavano l'aspirante maestra Appendini per aver condotto la lezione con «molta naturalezza e sentimento». Un giudizio egualmente positivo e trascritto da Maria Salomone sul suo quaderno era quello del professore di pedagogia, che riconosceva alla candidata di aver ideato una «lezione buona, ma che andava fatta con più calma». L'annotazione più interessante più che al linguaggio scelto, all'argomento o alla modalità della lettura era però di natura metodologica, poiché il professore segnalava alla candidata che durante la lezione fosse rimasta sempre seduta alla cattedra, dando quasi una sensazione di distacco e freddezza, mentre «la maestra deve girare tra i banchi»³⁴⁷.

Scorrendo le fitte pagine del quaderno di tirocinio di Maria Salomone, possiamo notare che la guerra di Libia entrava di sfuggita anche in lezioni che apparentemente erano dedicate ad altri argomenti, confermandone la pervasività. In un modulo orario dedicato all'insegnamento della lingua italiana, la tirocinante Bugni proponeva ai piccoli scolari una lezione sul mese di gennaio, un modo intelligente per far riflettere i bambini sul ciclo delle stagioni e il suo particolare simbolismo di primo mese dell'anno e allo stesso tempo di *trait d'union* con l'anno precedente che si era da poco concluso. Naturalmente una parte rilevante della presentazione dell'aspirante maestra era riservata alla descrizione del clima invernale caratterizzato da freddo, dal buio e dalla neve, che colpiva soprattutto le fasce della popolazione più sfortunate e indigenti. Era in questo punto della spiegazione che l'allieva Bugni, con un inciso molto interessante e significativo ai fini della nostra ricerca, chiedeva

³⁴⁷ Ibidem.

ai piccoli studenti se in quelle settimane esistesse qualcuno che soffrisse più dei poveri colpiti dal freddo e dalla fame, e la risposta era rappresentata ancora una volta dalla figura della madre del soldato che combatteva in Libia:

«Ma chi soffre in questo mese più dei poveri? – chiedeva la tirocinante – Chi? A Tripoli combattono per la patria e le Madri sono in una dolorosa angoscia, nel saper lontani i propri figli, e ancor più nel saperli feriti e morti»³⁴⁸.

Ancora più rilevante in questo senso era la poesia che l'aspirante maestra proponeva in chiusura di lezione ai piccoli studenti della classe che, benché dedicata al mese di gennaio, era totalmente dedicata al conflitto coloniale. Anche in questo caso la figura centrale del brano del poeta Francesco Pastonchi era la madre di un caduto al fronte che, dopo un momento di sconforto e dolore per la morte del figlio, colta da un freddo nell'anima a cui niente poteva fare il caldo del focolare domestico, veniva incoronata dalla Patria stessa per il sacrificio subito:

«Il volto de la Patria risfavilla / la vittoria balena / di continui lampi all'orizzonte (...) Gloria, o madre, nel giorno che hai sofferto / Vedi: una donna; che già fu regina / e fu calpesta in tutta la persona / un'altra madre, a cui tutto si dona, / su te, muta e reclina, / con le sue braccia, o madre, ti incorona»³⁴⁹.

Abbiamo visto da queste pagine del quaderno di tirocinio quanto le aspiranti maestre avessero scelto di dedicare un'attenzione particolare alla guerra di Libia attraverso la figura archetipica della madre. Parlare della madre dei soldati non solo permetteva alle candidate di trattare di un argomento immediatamente comprensibile dai piccoli studenti, che così potevano immedesimarsi subito nei racconti e nelle lezioni delle insegnanti, ma consentiva alle future maestre di collegare i propri discorsi alla consolidata cultura nazionalpatriottica dell'Italia del tempo, ormai diventata patrimonio comune e che nell'anno del giubileo nazionale aveva vissuto un ulteriore irrobustimento retorico e letterario. Parlare delle madri dei militari impegnati al fronte rendeva possibile agire sul piano del simbolico, per cui le madri biologiche potevano essere sovrapposte alla madrepatria, le famiglie all'intera comunità nazionale, il sangue dei singoli al sangue della nazione. Ragionare sul dolore, l'accettazione del sacrificio e della scomparsa rientrava pienamente nel culto della bella morte e nel clima militarizzato che ormai da anni pervadeva tutta l'Europa, che da lì a pochi anni avrebbe assistito alla sua definitiva conflagrazione nelle trincee della Prima guerra mondiale. Tutto d'un tratto le ripetute e ripetitive lezioni sull'epopea risorgimentale, con i sacrifici di Garibaldi e degli eroi di Curtatone e Montanara, le continue letture delle pagine del *Cuore* di De Amicis, tutta quella cultura patriottica

³⁴⁸ *Quaderno di tirocinio. Mercoledì 17 gennaio 1912, lezione dell'allieva maestra Bugni*, Archivio Fondazione Tancredi di Barolo, Fondo Quaderni-Materiali scolastici, DoI 30.

³⁴⁹ Ivi.

che da Manzoni arrivava a Carducci improvvisamente diventava realtà quotidiana agli occhi dei bambini e delle bambine. Abbiamo visto quanto in queste lezioni la guerra di Libia non venisse raccontata attraverso le battaglie, le conquiste, la retorica della missione civilizzatrice, della guerra di fede o del ritorno ai fasti imperiali romani, della riconquista di un orgoglio nazionale che lenisse secoli di umiliazioni, sconfitte e torti subiti. No, le aspiranti insegnanti vollero andare dritte al punto costruendo le loro lezioni sulla figura e il simbolismo delle madri, confermando quanto anche nella scuola al centro dei processi di nazionalizzazione di massa rimanessero fondamentali i vecchi insegnamenti morali, pedagogici e culturali ottocenteschi che avevano al proprio centro gli immutabili valori della famiglia, dei legami affettivi, dei vincoli di sangue.

Quanto forti fossero questi simbolismi è ben evidenziato dall'ultima lezione trascritta nel quaderno di Maria Salomone che andremo a prendere in esame, dove il tema della madre del soldato caduto si sarebbe unito alla figura della regina, la prima madre d'Italia, e al simbolismo nazionalpatriottico della madrepatria, in una struttura narrativa ormai fortemente consolidata. Mercoledì 28 febbraio una delle colleghe tirocinanti della Salomone, la candidata Magnetti, proponeva ai piccoli studenti una lezione che aveva come titolo *Una madre che soccorre e conforta un'altra madre*. L'aspirante maestra raccontava così ai bambini e alle bambine una storia dai toni fortemente drammatici e commoventi, storie che in realtà, non si sa quanto reali o quanto frutto di fantasia, in quei mesi di guerra riempirono i giornali italiani in una continua narrazione che esaltava i valori del patriottismo, dei successi raggiunti, dei sacrifici compiuti in nome della nazione.

L'episodio prescelto dalla futura insegnante aveva per protagonista la regina Elena, descritta agiograficamente come «pia, buona, caritatevole, che si prende a cuore i bisogni dei poveri e non li abbandona». Effettivamente, la regina e le principesse della famiglia reale nei mesi di guerra adempirono al loro dovere di madrine filantropiche di enti benefici e di ospedali, di promotrici di raccolte di fondi per le famiglie delle vittime e dei feriti, in certi casi giungendo proprio al fronte di guerra in veste di crocerossina, come tra l'altro abbiamo visto in numerose letture scolastiche di questo studio. La regina Elena e le principesse rappresentarono così le più nobili e alte rappresentanti del classico ruolo caritatevole e oblativo che la guerra di Libia riservò al genere femminile, unendo così i simbolismi della maternità a quelli della *mater dolorosa* e dell'angelo custode, tutte figure e ruoli che ritroveremo, in una dimensione di massa in questo caso, negli anni della Grande guerra. Nel racconto della candidata Magnetti la sovrana si recava ad un istituto di mendicizia romano tra due ali di folla, quando all'improvviso dinnanzi alla regina si palesava un'anziana signora, la madre di un caduto a Sciara Sciat, che in preda al dolore più disperato chiedeva aiuto e sostegno alla regina che,

nonostante l'opposizione delle dame di compagnie e delle guardie del corpo, invitava la povera donna al Quirinale per un colloquio:

«Colà l'aspettava non la sovrana, ma una madre pietosa e commossa, che le corse incontro e la strinse a sé in un abbraccio affettuoso. Più del soccorso generoso, consegnatole dalla Regina, valsero a consolare la povera donna la bontà cordiale, le parole consolatrici dell'Augusta Donna. “La Regina è un angelo” andava ripetendo ad alta voce la povera donna allontanandosi dal Quirinale “è lei l'angelo della Nazione, mandato da Dio per consolare gli afflitti”»³⁵⁰.

Da quel momento la guerra di Libia scompare dalle lezioni di tirocinio, dove tornarono a farla da padrone temi e argomenti più tradizionali e “scolastici”, così come non sappiamo se Maria Salomone, la silente ma scrupolosa redattrice di questo fittissimo quaderno, riuscì o meno a realizzare il suo sogno, diventare maestra. Possiamo però sostenere che quelle aspiranti maestre che decisero di organizzare le loro lezioni d'esame dedicandole alla guerra di Libia contribuirono nel loro piccolo non solo a rendere partecipi quei giovani alunni ai fatti che stavano avvenendo in Africa, facendo di quel gruppo di bambini piccoli cittadini della comunità nazionale, ma a irrobustire il racconto con temi e simbolismi consolidati, pienamente inseriti nella narrazione della guerra di Libia. Quelle aspiranti maestre compirono in definitiva una scelta non banale e per noi assai significativa, perché sintomatica di come quella breve missione coloniale stesse lasciando un segno nell'opinione pubblica, nella cultura e nella stessa formazione nazionalpatriottica delle giovani generazioni.

³⁵⁰ *Quaderno di tirocinio. Mercoledì 28 febbraio 1912, lezione dell'allieva maestra Magnetti*, Archivio Fondazione Tancredi di Barolo, Fondo Quaderni-Materiali scolastici, DoI 30.

2.9 *Un secondo bilancio*

Proviamo a trarre qualche conclusione sul ruolo che ebbero la narrativa d'evasione, le letture parascolastiche e le riviste illustrate per l'infanzia nel costruire ed irrobustire il sentimento nazionalpatriottico delle giovani generazioni in occasione della guerra di Libia. E lo diciamo subito, senza correre il rischio di incappare in fraintendimenti e dubbi. Per la crescita patriottica ed anche imperialista dei piccoli e delle piccole italiane del tempo le cronache di guerra, le storie d'eroismo e di avventura, i fumetti, i racconti morali ebbero certamente un ruolo molto importante, quanto meno complementare agli insegnamenti che venivano impartiti a scuola e che abbiamo visti discussi nelle pagine delle riviste magistrali. Con il loro linguaggio immediato, le storie accattivanti e i colori delle illustrazioni dei libri, dei periodici e delle copertine dei quaderni, gli immaginari culturali richiamati e una narrazione della guerra ritagliata sulla sensibilità e sulle possibilità di comprensione dei bambini, possiamo sostenere che la narrativa parascolastica e non dedicata alla guerra di Libia costituì un fondamentale elemento educativo; utile allora per far sentire i più piccoli parte di un'unica grande comunità nazionale, molto prezioso oggi per studiare le rappresentazioni, i valori culturali e morali della cultura del tempo e di una tappa importante per il processo di nazionalizzazione delle masse che in quegli anni era ancora in pieno svolgimento.

Abbiamo visto come la guerra di Libia rappresentò un momento fondamentale nel rapporto tra scuola e l'editoria per l'infanzia, un frangente storico in cui vari processi culturali, politici e sociali in corso da qualche anno sembrarono subire una netta accelerazione. Le discussioni pluriennali sulla riforma scolastica che avevano condotto alla legge Daneo-Credaro; la festa, la retorica e il giubilo patriottico per il cinquantenario unitario; un clima favorevole all'impresa coloniale che si nutriva di anni di propaganda nazionalista e di voglia di rivalse per le cocenti delusioni di fine Ottocento; la maturità di un mercato editoriale che lasciava la natura ancora fortemente limitata ed artigianale dell'Ottocento per diventare un'industria a diffusione nazionale; un mercato che si giovava della crescente alfabetizzazione, del progressivo sviluppo di una classe piccolo-medio borghese affamata di consumi culturali e che ormai legava a doppio filo case editrici e riviste magistrali con una circolarità di autori, libri per l'infanzia, tipografie scolastiche per i quaderni, scelte commerciali e pubblicitarie; questi furono tutti fattori che favorirono la produzione di un numero davvero notevole di libri, racconti, novelle, quaderni e fumetti dedicati al conflitto coloniale. La quantità dei testi prodotti in quei mesi in prima battuta potrebbe sembrare sorprendente se si rapporta alla durata abbastanza limitata del conflitto, ma in ultima analisi testimonia da un lato l'effervescenza del mercato editoriale, dall'altro l'interesse che la guerra suscitò nell'opinione pubblica italiana. Da ciò

derivò un'attenzione particolare e assai ricca alle produzioni culturali per i bambini, perché probabilmente in quel momento oltre alla voglia materiale di seguire le richieste commerciali il conflitto fu percepito come un momento di passaggio decisivo nella costruzione dei sentimenti nazionalpatriottici delle giovani generazioni.

Abbiamo osservato quanto questa letteratura d'infanzia a tema libico si inserì in un clima certamente reso euforico dalla guerra e dalle celebrazioni patriottiche, ma che da decenni nutriva per l'ambito africano e coloniale un interesse particolare. La nascita di una coscienza e di un discorso coloniale in Italia avevano certamente avuto un percorso impervio rispetto ad altre potenze europee quali la Gran Bretagna o la Francia, ma qui possiamo sintetizzare dicendo che nonostante le disfatte dell'epoca crispina e la ridotta presenza nel Corno d'Africa all'inizio del Novecento esisteva nell'opinione pubblica italiana una cultura coloniale e "africanista" che, tutto sommato, nella retorica e negli immaginari richiamati si confaceva a quella del coevo contesto europeo. Figlia dei secolari contatti col Mediterraneo e la minacciosa presenza ottomana e barbaresca, fu soprattutto nel corso dell'Ottocento che questa cultura vide porre delle ancor più solide basi nei racconti degli esploratori, dei mercanti e dei missionari, subito riversate in collane di libri, riviste illustrate, fogli volanti e periodici che ebbero un ruolo decisivo nel consolidare nel paese immaginari culturali fortemente debitori dell'esotismo e dell'orientalismo europeo ottocentesco. Furono ad ogni buon conto tutti processi che crearono un'immagine distorta, estetizzante e molto letteraria dell'Africa e dell'Oriente, filtrata attraverso un'ottica che fu soprattutto culturalista e non così legata a delle reali e diffuse conoscenze geografiche, commerciali o politico-diplomatiche. Il continente al di là del Mediterraneo divenne in breve tempo un *Altrove* in cui proiettare sogni, speranze e illusioni di gloria, potere e ricchezze, ma da cui provenivano anche paure, timore per l'ignoto, orrore-attrazione per le sconosciute popolazioni locali, gli animali feroci, le foreste impenetrabili e il deserto.

Alla visione tra il letterario e l'immaginario a partire dagli anni Ottanta dell'Ottocento, proprio in concomitanza delle prime missioni coloniali italiane, si aggiunsero progressivamente anche nell'opinione pubblica del nostro paese le prime posizioni di quell'evoluzionismo darwiniano e razzismo biologico che nel resto d'Europa avevano offerto una base (pseudo)scientifica ed antropologica alla conquista. Ai racconti ricchi di minareti, deserti, bestie feroci e buoni selvaggi iniziarono così ad affiancarsi il paternalismo colonialista che vedeva nella missione civilizzatrice il compito supremo delle nazioni europee, la volontà evangelizzatrice di portare sotto la benevolenza e la protezione della religione cristiana le popolazioni africane ed infine una retorica sempre più duramente e dichiaratamente razzista, con una caratterizzazione oltremodo negativa degli arabi, degli ottomani e dei neri che spesso e volentieri finiva in una loro completa animalizzazione. Con questa

impostazione mentale e retorica, il dominio europeo ed italiano su quelle terre non era più soltanto conseguenza del proprio dovere civilizzatore, ma pure un fatto dovuto alla superiorità di sangue, morale e cultura dell'occidente, quasi un atto dovuto e connaturato.

A questo processo culturale in occasione della guerra di Libia si aggiunsero infine l'intensa campagna dei nazionalisti e l'intervento pubblico di alcuni dei pesi massimi della cultura letteraria italiana del tempo che non fecero altro che porre il sigillo finale alla legittimazione dell'impresa coloniale. Coi loro testi narrativi e politici, le orazioni pubbliche e le raccolte poetiche, personaggi quali Pascoli, Corradini e D'Annunzio consolidarono definitivamente nell'opinione pubblica italiana quell'universo simbolico di narrazioni, immaginari e retoriche che andò a formare le solide fondamenta sopra le quali vennero costruite la mobilitazione e il consenso alla guerra di Libia: dal conflitto raffigurato come una prova di maturità e vitalismo di una nazione che nel suo cinquantesimo anno di età era pronta a dimostrare la propria forza e prestigio al consesso delle grandi potenze, alle retoriche del ritorno dei fasti di Roma imperiale in terre che erano già state "italiane" in tempi lontani; dal discorso imperialista della missione civilizzatrice a quello evangelizzatore dello scontro tra civiltà cristiana e islamismo; dalla conquista di nuove terre per le comunità italiane in fuga dalla povertà e costrette all'emigrazione alla chiusura di una lunga storia che univa i legionari romani, i crociati, i martiri risorgimentali e i soldati impegnati in Libia.

Questi furono gli immaginari e i simbolismi, alcuni vecchi di decenni, altri nuovissimi per impostazione e clima culturale, attraverso i quali la guerra ottenne la sua definitiva legittimazione, e che nel corso del nostro studio abbiamo visto innervarono anche le trame, i discorsi e i racconti dei libri d'evasione, delle cronache di guerra e dei periodici illustrati per l'infanzia. Del resto, abbiamo potuto osservare quanto i temi africani e coloniali di per sé non avessero lasciato indifferenti gli scrittori e gli editori di libri per l'infanzia, proprio perché il consolidato immaginario fantastico, avventuroso ed esotico per lungo tempo collegato all'Africa, all'Oriente e al mondo delle scoperte aveva permesso da subito la creazione e la diffusione di storie di avventura e mistero che avevano fatto sempre più presa nel pubblico giovanile. Non solo, anche la letteratura per l'infanzia seguì il percorso del colonialismo italiano e della cultura ad esso collegato, alternando così ai toni avventurosi, fantastici ed onirici dei testi di Salgari e La Bolina quelli pessimistici, umoristici e parodistici seguiti alla disfatta di Adua come il *Pinocchio in Affrica* di Cherubini. Questo per dire che quando la guerra di Libia irruppe nella vita quotidiana dell'opinione pubblica italiana nel paese era ormai presente un clima culturale quanto meno predisposto all'idea di un'espansione al di là del Mediterraneo, nonostante la presenza assai ridotta di possedimenti e esperienze dirette di dominio imperiale, e un mercato editoriale per l'infanzia maturo, pronto ad approfittare dei fatti di cronaca sia

per calcolo commerciale che per l'appartenenza convinta al clima e allo spirito culturale del tempo. Possiamo quindi definitivamente sostenere che l'importanza dei libri d'evasione, dei testi parascolastici e dei periodici illustrati che in quei mesi riempirono i cataloghi delle case editrici e le proprie pagine con storie legate alla guerra di Libia, legati com'erano a doppio filo con il mondo della scuola e che in un certo senso ne completavano gli insegnamenti anche rimanendo al di fuori degli ufficiali programmi ministeriali, fu senz'altro decisiva nel mobilitare le coscienze e i sentimenti patriottici delle giovani generazioni, ed anzi, in qualche modo queste letture contribuirono non poco a scrivere una nuova idea di italianità, che all'orgoglio patriottico poteva aggiungere in quel frangente una nuova carica imperialista, in un continuo processo di costruzione di senso all'interno di una nazionalizzazione ancora *in fieri*.

Andiamo adesso al nocciolo della questione, ovvero quali furono le strutture narrative, gli immaginari e le narrazioni che queste opere di divulgazione, narrativa ed intrattenimento seppero offrire ai piccoli lettori per mobilitarne e consolidarne lo spirito nazionalpatriottico. Nel corso della ricerca abbiamo più volte potuto osservare e sostenere che nei libri, nei racconti e nelle storie dedicate alla guerra di Libia per i bambini e le bambine il patrimonio culturale, retorico e simbolico a cui attingere fu lo stesso utilizzato dalla propaganda ufficiale e dalla cultura letteraria e politica italiana del tempo, allo stesso modo delle riviste magistrali. Cionondimeno possiamo dire che in questi testi fu privilegiata una parallela operazione di semplificazione che rendesse la guerra più comprensibile e affine alla sensibilità e alla capacità intellettuale dei più piccoli. Nella loro opera di scrittura gli autori delle cronache, delle storie di avventura e d'evasione come di quelle comiche e divertenti, nei testi che miravano alla glorificazione del martirio e del sacrificio, pur utilizzando larga parte di quegli immaginari e simbolismi che abbiamo imparato a conoscere, preferirono andare all'essenziale: la guerra di Libia divenne così essenzialmente uno scontro tra il Bene e il Male.

Che il conflitto venisse giustificato come una risposta orgogliosa e patriottica ai soprusi subiti dagli italiani già presenti in Libia o come una necessaria missione civilizzatrice degna di una nazione finalmente matura e pronta alla grande sfida, che ci si riferisse al ritorno dei fasti imperiali romani o alla vittoria del cristianesimo sull'islamismo, tutti i racconti, le storie e le cronache ebbero in questa struttura bipartita il loro cuore. Da una parte si posizionava la civiltà, il progresso, la cultura, la bontà, la superiorità morale e civile, dall'altra parte si rintanavano la barbarie, l'ignoranza, la crudeltà, l'oscurantismo, l'arretratezza; in poche parole, da un lato si posizionava il Giusto, al lato opposto il Torto. Questo era evidente per esempio già nelle cronache, ciò che più somigliava ad un racconto quasi giornalistico del conflitto a misura di bambino, dove appunto la guerra veniva presentata come un atto dovuto per l'Italia, chiamata all'impresa sia per riparare al torto subito che per portare avanti

la propria missione civilizzatrice. Nessun merito veniva lasciato ai libici-ottomani, nessun aspetto metteva in dubbio che la decisione presa dal governo italiano fosse stata precipitosa o scorretta. Questo copione in realtà fu seguito da tutti i testi che abbiamo preso in esame, dai libri che raccoglievano le lettere dei soldati alle storie umoristiche di Pistacchio, dalle tavole del *Corrierino* alle copertine dei quaderni, dal ricordo dei martiri alle storie di evasione come *Annata di Gloria*, alle lezioni delle maestre tirocinanti, e ciò confermerebbe la nostra idea di partenza, e cioè che in queste letture venisse applicata una semplificazione di fondo per conquistare più facilmente l'attenzione, la comprensione e infine il consenso dei piccoli lettori.

Questo racconto del contrasto tra Bene e Male era evidentissimo dalla caratterizzazione opposta che tutti gli autori riservarono da una parte ai soldati italiani, dall'altra all'avversario libico-ottomano. Il tutto veniva reso con toni netti, chiari e cristallini, poiché non potevano e dovevano esserci dubbi su quale delle due parti in lotta rappresentasse la ragione, la superiorità morale e culturale, la civiltà. I soldati italiani in ogni tipologia di racconto vennero dipinti come esempi di eroismo, coraggio, senso del dovere e del sacrificio, abnegazione, rispettosi dei ruoli e delle gerarchie, fortemente attaccati ai valori della famiglia, della religione e della comunità nazionale. Questi militari erano anche fratelli, padri, figli, tutti parte di un'unica comunità nazionale impegnata nello sforzo militare e volenterosa di dimostrare la propria forza e la propria responsabilità nell'assumersi il fardello civilizzatore. Buoni e caritatevoli con gli avversari ottomani, quando anche compivano violenze e brutali repressioni era solo perché così richiedeva una guerra feroce, un atto doloroso ma necessario per arrivare alla vittoria, non quindi dovuto ad una loro crudeltà congenita. Collegato alla bontà degli italiani era per esempio uno dei *tòpoi* di maggior successo che abbiamo incontrato spesso nelle nostre letture, ovvero quella del salvataggio, della cura e dell'adozione di bambini e ancor più spesso bambine arabe rimaste orfane di guerra, una chiara simbologia non solo del valore e della rettitudine morale del soldato italiano, ma quasi una metafora di quello che l'Italia avrebbe compiuto nelle sue nuove province africane una volta conquistate. Ancora, lo sprezzo del pericolo e la disponibilità al sacrificio nel salvare e aiutare i propri commilitoni in difficoltà, proprio perché considerati non solo fratelli in armi, ma pure fratelli di un'unica comunità nazionale, divenne in queste storie uno dei punti di forza narrativi maggiormente sfruttati.

L'acme di questa esaltazione del valore italiano era rappresentata dalle frequenti, frequentissime pagine dedicate alla *bella morte*, all'estremo sacrificio compiuto per adempiere ai propri doveri patriottici. Anzi, al di là delle storie umoristiche dei giornalini o dei racconti comici di *Patria* o *Pistacchio*, abbiamo potuto rilevare quanto la grande maggioranza di questi testi narrativi avesse dei finali tragici, con i protagonisti che spesso cadevano al fronte o nella migliore delle ipotesi

tornavano mutilati come nel caso di Pinocchietto. Questa è la grande differenza che possiamo segnalare rispetto ai contemporanei o poco precedenti romanzi coloniali ed imperialisti britannici scritti da Henty o Haggard al passaggio tra età vittoriana ed edoardiana, dove gli eroi, rappresentanti iconici della forza, dell'eroismo, dell'integrità e della fierezza britannica, arrivavano invariabilmente alla vittoria finale, quasi neanche esistesse la possibilità della sconfitta o della morte. Le storie italiane, quando anche percorse da eroismo, coraggio e fiducia ottimistica nella vittoria e nell'avvenire di grandezza per il paese, ebbero tutte al centro persone semplici, degli uomini comuni che per senso del dovere e amor patriottico partecipavano ad un'impresa fuori dall'ordinario come una guerra coloniale. Era questa una sorta di elogio dell'eccezionalità dell'uomo comune, come a indicare ai bambini che tutti potevano essere capaci di dimostrare il proprio valore, la propria forza e il proprio coraggio, e che ciò che era necessario fosse la volontà, la consapevolezza patriottica, la coscienza del proprio compito, in un certo senso anche la serenità nell'accettare il proprio destino, perché anche la morte in battaglia non sarebbe stata vana. In tutte le storie che abbiamo incontrato gli eroi e i protagonisti non erano esseri onnipotenti, invincibili e inscalfibili, anzi, con una dose di realismo assai significativa gli autori ne mettevano in luce dubbi, paure, ansie. Basti pensare alle vere lettere dei soldati dal fronte raccolte e raccontate da Bacci, oppure ai dubbi del personaggio immaginario di Pinocchietto. Ad essere elogiate agli occhi dei piccoli lettori non erano tanto quindi le virtù militari, quanto la tempra morale e civile degli italiani, quel loro eroismo da uomini comuni che chiamava tutti, dai soldati agli stessi bambini, a fare la propria parte per arrivare alla vittoria. Persino il racconto della morte, in questo senso, aveva una sua fondamentale importanza letteraria, privando la buona parte di queste storie di un lieto fine. Ciò che in buona sostanza importò a questi autori fu sicuramente scrivere storie che sapessero certamente informare e intrattenere, ma il valore morale e pedagogico di questi racconti doveva rimanere prevalente e fondamentale.

Raccontare la vita e le gesta dei soldati nella loro quotidianità, eroi nella loro semplicità da uomini comuni ma pienamente consapevoli del proprio compito di rappresentanti della nazione e di difensori del senso del dovere fino all'estremo sacrificio doveva funzionare come una grande lezione formativa, sia in senso nazionalpatriottico che proprio morale ed etico; quei militari erano e dovevano essere i veri eroi per i bambini, dei modelli da imitare per la loro crescita. Al di là dei racconti e delle letture, la prova forse più determinante di quali fossero i reali insegnamenti che si volevano trarre dalla guerra di Libia per la formazione patriottica dei piccoli italiani è testimoniata dai purtroppo esigui ma decisivi testi dei *temini* scritti dai bambini che abbiamo preso in esame nelle scorse pagine, tutti rivolti sia alla glorificazione dei valori dei soldati italiani che all'omaggio dei caduti. Letti con gli occhi e lo spirito di osservazione di oggi quei testi sono veramente straordinari. Se certamente da un lato raccontano di un certo conformismo educativo e linguistico e di una abbastanza esplicita *forma*

mentis che si voleva trasmettere alle più giovani generazioni, dall'altra ci testimoniano con vividi colori impressionistici la pervasività della cultura nazionalpatriottica del tempo.

È chiaro che con questa impostazione dicotomica tra Bene e Male gli avversari libici ed ottomani venissero dipinti nel peggior modo possibile, ed anzi, anche più di quanto abbiamo visto nelle pagine delle riviste magistrali, nelle storie, nelle cronache e nelle pagine dei periodici per l'infanzia si procedette ad una sistematica brutalizzazione del nemico, con una caratterizzazione così negativa, violenta e biologicamente razzista che arrivava in certi casi alla animalizzazione e alla legittimazione di un linguaggio da guerra totale novecentesca, per cui anche in testi rivolti all'infanzia si parlava tranquillamente di sterminio e nemici da annientare, e questo non può non risaltare e colpire il nostro sguardo contemporaneo. A ciò contribuiva un'altra caratteristica forse sorprendente e inattesa di questa narrativa per l'infanzia, ovvero l'estremo realismo del racconto di guerra. Niente veniva nascosto o trasfigurato, e abbiamo visto quante scene macabre, truculente e sanguinolente furono inserite senza alcun problema in delle narrazioni che, ricordiamo, erano destinate a bambini e bambine ancora non avvezzi alla cruda realtà della vita. Dal *turning point* di Sciara Sciat, vero spartiacque sia della guerra che del racconto ad essa collegata, la violenza diventò senza dubbio l'elemento distintivo del nemico libico ed ottomano. Se infatti nelle cronache e nelle pagine dei periodici per l'infanzia per qualche tempo permase una sorta di interesse etno-antropologico per queste popolazioni africane poco conosciute e frequentate dagli italiani, con ampie descrizioni di scene di vita e di usi e costumi, anche se con una dose abbastanza evidente e generosa di paternalismo che già metteva in chiaro quale dovesse essere l'opinione degli autori e quale idea si sarebbero dovuto fare i piccoli lettori, nelle opere di narrativa come nelle lettere dei soldati i libici-ottomani assommarono su di loro le peggiori qualità e nefandezze.

Invariabilmente descritti come crudeli, violenti, dediti alla schiavitù, alla tortura e all'oppressione, fanatici religiosi, incapaci di rispettare le minime regole dello scontro bellico, nemici del cristianesimo (recuperando così i toni da crociati già incontrati nelle riviste magistrali cattoliche), ignoranti e arretrati, nelle pagine che abbiamo analizzato non fu lasciata nessuna possibilità di redenzione, se non quella di accettare il nuovo dominio italiano. La stessa missione civilizzatrice, in questo senso, perdeva in questi racconti un po' della propria aura retorica e salvifica fino ad allora propagandata, per diventare invece un elogio alla assimilazione forzata. Solo diventando italiani, abbandonando gli antichi usi e costumi e accettando gli insegnamenti della civiltà quelle popolazioni si sarebbero potute salvare, e perfino nelle copertine dei quaderni questo messaggio era chiarissimo, con le scene di sottomissione ai nuovi conquistatori o alla stella che conteneva il ritratto di re Vittorio Emanuele III, assunto quasi a una divinità pagana.

Era evidente quale fosse la gerarchia tra le due parti in lotta, e più il racconto degli avversari era cupo e violento, maggiormente risaltavano le qualità degli italiani. Perfino nei racconti umoristici alla Pistacchio o nelle tavole del *Corrierino* non si mostrò alcun rispetto o riguardo per l'avversario militare degli italiani. Magari non con i toni accessi e violenti delle opere di narrativa o delle lettere, ma il ricorso al dileggio del nemico rappresentato costantemente come credulone, scansafatiche, facilmente aggirabile, un po'tonto quando non ai limiti dell'idiozia, era anche questa una forma più sottile e ridanciana di brutalizzazione del nemico, probabilmente molto penetrante nella sua crudele efficacia. Questo perché in qualche modo trasmetteva ai piccoli lettori che i libici-ottomani non dovessero essere considerati dei degni avversari, ma dei soggetti da disprezzare e schernire, da non considerare neanche umani in certi casi. Perfino le donne arabe, fino ad allora descritte con ammirata fascinazione e interesse culturale, rientrarono in questa *character assassination*, perché nelle nostre letture abbiamo incontrato ritratti femminili che rimandavano all'esotismo orientalista ottocentesco, con perfino delle pagine dal contenuto erotico francamente impensabili per letture così giovanili, oppure ad un ruolo di perfette traditrici pronte a raggirare e uccidere i soldati italiani, spesso con maggior fanatismo degli uomini. Se proprio vogliamo, anche le numerose storie di orfane o ragazze libiche che accettavano il nuovo dominio italiano, se da una parte rappresentavano nell'ottica colonialista del tempo la "volontà" di queste popolazioni di percorrere le strade della civiltà e del progresso abbracciando i nuovi conquistatori, dall'altra ne simboleggiavano una natura chiaramente inferiore e pronta alla sottomissione, non certo delle qualità da esaltare.

Questo è un altro aspetto interessante da sottolineare, ovvero il ruolo che queste narrazioni riservarono alle donne, al di là della figura ricorrente della giovane araba riscattata da una vita di barbarie e miseria. Nel presentare e raccontare la guerra di Libia come uno scontro tra il Bene ed il Male, dove ad emergere erano da una parte il mito del soldato italiano forte, coraggioso e pieno di virtù e dall'altra la più totale degradazione del nemico, era quasi consequenziale che al femminile venisse riservato un ruolo quasi inesistente e passivo, nonostante questi libriccini, i racconti e le pagine dei periodici illustrati fossero destinati anche alle bambine italiane e tra gli autori si trovassero figure come la maestra Fortuzzi. Abbiamo visto come le storie di evasione, gli articoli delle riviste al femminile come *Cordelia*, le lettere dei soldati trasmettessero solo e soltanto un'immagine possibile delle donne quali figure caritatevoli e oblativo, piene di compassione e sentimenti materni. Questo rientrava perfettamente nella cultura fortemente patriarcale e maschilista del tempo, con una consolidata idea di quale dovesse essere il rapporto tra la femminilità e la guerra. Nei pieni canoni della retorica nazionalpatriottica che accumulava la famiglia biologica a quella biopolitica, le poche figure che in queste letture vennero indicate alle bambine come modelli di riferimento e fonte di ispirazione furono infatti le madri, le sorelle, le mogli o le fidanzate dei soldati al fronte, impegnate

a sobbarcarsi il peso emotivo e morale del conflitto lontane dai propri cari. L'unica eccezione attiva era rappresentata dal mito delle crocerossine, assurte al rango di madri sostitutive e angeli custodi, una caratterizzazione a cui non sfuggirono nemmeno le figure della casa reale italiana, ma anche in questo caso non si può certo parlare di un protagonismo attivo e centrale.

Abbiamo letto nei racconti, nelle conversazioni sulle riviste quanto nelle lezioni delle maestre tirocinanti questa carica di pathos emotivo che univa la paura per la sorte dei propri cari all'orgoglio patriottico, la grande consolazione anche di fronte all'inevitabile perdita. Le eroine femminili di queste narrazioni non erano soldatesse coraggiose né avventuriere intrepide come nei racconti di Salgari, ma figure materne, compassionevoli, piene di dolore ma pure di gratitudine patriottica, degne eredi della cultura prima romantica e poi nazionalpatriottica che erano pronte ad accettare il sacrificio dei propri familiari in nome dell'ideale nazionale. Altre alternative non furono offerte alle piccole lettrici italiane durante la guerra di Libia, e ben poco sarebbe cambiato in realtà anche durante la Prima guerra mondiale. Anzi, in alcuni casi, come nelle sorprendenti ed interessantissime missive della corrispondenza tra i piccoli lettori con la *Zia Mariù* (Paola Lombroso Carrara) del *Corrierino*, alcune bambine arrivarono a spingere il proprio ruolo passivo e secondario fin quasi all'annullamento del proprio genere, quando cioè nelle loro letterine dichiaravano espressamente di voler essere dei maschi per poter partecipare alla guerra, in una totale e forse involontaria rinuncia del ruolo e del valore femminile all'interno del conflitto. La guerra di Libia ed il suo racconto in buona sostanza non cambiarono di una virgola il ruolo e le aspettative delle donne e delle piccole lettrici, chiamate a rispettare senza esitazione i canoni che la società dell'epoca imponeva loro e che provenivano e venivano legittimati dal consolidato patrimonio culturale del nazional patriottismo ottocentesco.

Bisogna infine fare un'ultima considerazione riguardo ai testi che abbiamo preso in esame in questa seconda sezione della ricerca, e cioè che nelle storie, nei racconti, nelle pagine illustrate dei giornalini e tra le righe dei quaderni scolastici un ruolo decisivo fu quello assegnato proprio ai bambini, che ottennero una centralità continua nelle narrazioni. Perché qui stava il bandolo della matassa se si voleva raggiungere l'obiettivo che ci si era prefissi: se l'élite politica, culturale, magistrale ed editoriale voleva per motivi commerciali o di reale convinzione etico-morale mobilitare e irrobustire le coscienze, la partecipazione e lo spirito patriottico dei più piccoli e delle giovani generazioni in occasione della guerra di Libia, era necessario che nelle narrazioni rivolte ai piccoli lettori e scolari fossero posti al centro proprio i bambini. Solo così si sarebbe raggiunta una maggior immedesimazione, una maggior comprensione e infine una maggior partecipazione emotiva ed intellettuale ai fatti in corso dall'altra parte del Mediterraneo. Solo con storie educative, formative o divertenti che avessero avuto come protagonisti dei bambini si sarebbe potuto far scattare quel

meccanismo interno, quella scintilla di volontà che, nelle migliori intenzioni, avrebbe portato i più piccoli a sentirsi parte integrante della comunità nazionale o a comprare quei libri, quelle riviste, quei quaderni, nelle intenzioni più materialmente commerciali. Gli esempi che si potrebbero fare tratti dai tanti testi che abbiamo preso in esame sarebbero molti, ma cerchiamo di ricordare alcune delle principali linee guida di questi prodotti culturali.

Partiamo dai giornalini, ad esempio. Gli articoli e i reportage che raccontavano con bonomia dei giochi di guerra nelle strade di Napoli, oppure i commenti divertiti delle pagine che raccontavano dei bambini che a carnevale avevano deciso di vestirsi da soldati, da crocerossine o dalle allegorie di Italia e Libia, cos'altro erano se non una testimonianza orgogliosa del successo della mobilitazione delle più giovani generazioni? Per la conquista del loro consenso cosa c'era di più immediato ed efficace del far vedere a chi comprava il *Corrierino* o *La Domenica dei Fanciulli* che i loro coetanei si divertivano giocando a italiani contro turchi, o nel travestirsi per le feste in maschera con costumi patriottici e militareschi, e che forse sarebbe stata un'ottima idea fare altrettanto per chi ancora non era stato trascinato dall'entusiasmo per la guerra coloniale? Non era una forma efficace, didattica e allo stesso tempo piacevole di partecipazione allo sforzo comune dell'intera nazione italiana l'invito all'acquisto del numero speciale natalizio di *Vita*, coi ricavati che sarebbero andati alle famiglie dei caduti e dei feriti in Libia? Non fu una forma intelligente e molto moderna di mobilitazione degli spiriti patriottici invitare i giovani lettori a scrivere ai loro giornalini preferiti dei testi da pubblicare poi nelle tante *Palestre dei lettori* dedicati alla guerra di Libia, tutti brani che, come abbiamo visto, furono pieni di orgoglio nazionalpatriottico e militaresco, voglia di conquista e missione civilizzatrice? Non fu una calcolata unione di utile e dilettevole far esercitare i piccoli e le piccole a scuola o a casa con temi di italiano che avevano come focus la guerra lontana, l'eroismo dei soldati, l'elogio dei martiri, l'amor di patria? Chi era Schizzo delle strisce del *Corrierino* se non la resa fumettistica delle aspirazioni e dei sogni dei bambini di poter partecipare da attivi protagonisti al conflitto, o almeno dei desideri che quelle riviste e i libri sostenevano appartenessero ai piccoli italiani, diventando così finalmente adulti?

Per cercare di conquistare il consenso ed il sostegno dei più piccoli alla causa bellica evidentemente non fu infine un caso che molti degli autori dei testi che abbiamo preso in esame scegliessero per le loro storie proprio un fanciullo come protagonista, e fu altrettanto significativo per le questioni che abbiamo affrontato poc'anzi che nessun ruolo venisse assegnato ad una bambina. Che fosse orfano come il reale Carlo Fenili, esempio vivente di amor di patria, spirito di sacrificio e senso del dovere, l'immaginario giovane Nando, destinato per la propria ostinazione sì a partecipare ai grandi fatti bellici in Libia, ma pure a perdere il padre ed infine la propria vita, o il comico gruppo

al seguito di Epaminonda a bordo dell'automobile *Patria*, i piccoli lettori del tempo potevano trovare così in quelle letture educative ed evasione dei propri coetanei in azione. Seguendo il modello della grande letteratura per l'infanzia britannica ed europea tra Otto e Novecento, i giovani protagonisti di queste storie facilitavano l'entusiasmo e l'immedesimazione dei piccoli lettori, diventando la proiezione dei loro sogni di libertà ed evasione delle regole e delle norme della quotidiana vita borghese, in una propensione all'avventura che nascondeva dietro il desiderio di poter partecipare attivamente e direttamente alla guerra la volontà di accelerare il proprio percorso di crescita individuale, per diventare poi adulti e fare definitivamente parte della comunità nazionale. Abbiamo visto però che al di là di questi desideri giovanili di libertà e movimento i racconti italiani dedicati alla guerra di Libia, differentemente dai romanzi imperialisti britannici coevi, ebbero spesso un finale tragico, perché negli autori di quei testi, legati in un modo o nell'altro al mondo della scuola, l'intento educativo e morale non venne mai meno. Il mezzo, il divertimento, l'evasione e la godibilità del racconto erano certamente essenziali per la buona riuscita di questi libri, ma ciò che più importava era il fine, ovvero la trasmissione dei buoni insegnamenti patriottici, morali e valoriali. La natura infantile o giovanile dei protagonisti di questi libri per l'infanzia, oltre ad essere sintomatica di un passaggio storico in cui l'infanzia iniziava ad essere seriamente considerata una fase a sé dello sviluppo umano come pure una nuova fetta di mercato da conquistare e affascinare, costituì quindi una condizione quasi obbligatoria per la creazione e la nascita di libri dedicati alla guerra di Libia, avessero essi una trama avventurosa come quella di Luigi in *Annata di Gloria*, comica come *Patria* o un elogio del gesto volontario ed eroico, come nel caso di Nando o dell'orfano Fenili, alla ricerca della mobilitazione e del consenso delle giovani generazioni italiane del tempo.

Tutti questi processi culturali, queste scelte autoriali per libri e riviste, la predilezione per certe tematiche e per un linguaggio che, pur attingendo al vasto patrimonio simbolico e retorico che fu predisposto e propagandato con forza al tempo della missione coloniale, mirava alla semplificazione e alla comprensione dei più piccoli lettori, la dualità tra Bene e Male, lo scherno e il dileggio, la brutalizzazione del nemico, l'elogio dell'avventura e del sacrificio, furono o non furono rivolti ai piccoli lettori e alla volontà di instillare in loro la voglia di mobilitazione, di partecipazione ad un grande evento collettivo come la guerra di Libia?

Conclusione

Per queste ultime pagine vorrei tracciare alcune brevi conclusioni finali sulla ricerca e i risultati ottenuti, che abbiamo del resto già commentato nei due bilanci a chiusura delle sezioni in cui questo studio è stato diviso. Possiamo affermare con una certa sicurezza che la guerra di Libia rappresentò un momento molto importante nel processo di nazionalizzazione e di mobilitazione delle giovani generazioni italiane, ed anzi, per ciò che abbiamo potuto studiare e leggere nelle fonti prese in esame la missione coloniale può essere interpretata come una prima chiamata alle armi, una prova generale di ciò che pochi anni dopo sarebbe successo con il grande *turning point* della Prima guerra mondiale e poi con il lungo ventennio fascista, che rappresentò la tappa conclusiva del lungo processo di nazionalizzazione delle masse italiane partito nel tardo Ottocento. La missione coloniale rappresentò in qualche modo l'ingresso nel Novecento per i bambini e le bambine italiane, il vero primo grande momento in cui furono chiamati e convinti di far parte di un'unica grande famiglia biopolitica.

Possiamo altresì affermare che gli stessi processi di nazionalizzazione e mobilitazione per il conflitto coloniale coinvolsero in pieno anche la classe insegnante e le scuole, se prestiamo fede alle pagine delle riviste magistrali che abbiamo preso in esame e che, pur con una certa cautela storiografica, rappresentavano la voce ufficiale dei maestri e delle maestre italiane. Abbiamo infatti visto che le voci contrarie, fossero esse di natura ideologico-politica o per reticenze di natura economica, furono infatti pochissime e che chi rimase in silenzio lo fece probabilmente per opportunismo o conformismo, per cui anche per la scuola il conflitto coloniale rappresentò un momento molto importante di affermazione del proprio ruolo culturale e istituzionale e un'opportunità unica per rivendicare la propria centralità nella comunità nazionale. La mobilitazione sia dei più piccoli che dei maestri seguì percorsi e pratiche concrete molto moderne e pienamente inserite nello spirito del tempo, dalla sottoscrizione di raccolte fondi per i caduti e i feriti alla scrittura di lettere di lode e incoraggiamento ai soldati e ai giornali per dimostrare il proprio patriottismo bellico, dalla preparazione di lezioni a tema, anche in occasione dei tirocini professionalizzanti come abbiamo visto per la aspirante maestra torinese, all'acquisto di giocattoli a tema libico e del numero natalizio della rivista *Vita*, forse la forma più completa di mobilitazione dei più piccoli che abbiamo preso in esame in questo studio, perché al lato educativo e formativo della lettura si unì l'atto di beneficenza a favore dei militari. Non si può certo sottovalutare che in occasione della guerra di Libia la nazionalizzazione e la mobilitazione dei più piccoli si giovavano di alcune condizioni e dinamiche favorevoli che erano state assenti all'epoca delle missioni crispine, e mi riferisco ad un mercato editoriale effervescente, un mutato clima politico, istituzioni ed un governo più solidi, una

classe magistrale più consapevole del proprio ruolo istituzionale e professionale, una fase più consolidata di alfabetizzazione e scolarizzazione (anche se moltissimo era ancora da fare), una nuova consapevolezza pedagogica e culturale sull'infanzia. È indubbio che tali dinamiche costituirono un vantaggio per una miglior riuscita nei processi di mobilitazione e nazionalizzazione, ma questo non sminuisce affatto la guerra di Libia come punto di svolta in questi processi culturali.

Al di là di queste importanti manifestazioni di partecipazione collettiva, fu però sul piano del simbolico, delle narrazioni e degli immaginari che la guerra di Libia costituì un momento decisamente importante nella formazione patriottica dei piccoli italiani, ed a questi temi che la ricerca è stata prevalentemente dedicata. Anche in questo caso possiamo sostenere con una certa sicurezza che prima della vittoria militare la conquista della nuova colonia avvenne attraverso le parole, con un potentissimo discorso coloniale che in poco tempo riuscì a compattare, mobilitare ed esaltare la gran parte dell'opinione pubblica. E quest'ultimo non fu utile soltanto a legittimare il conflitto per delle terre al di là del Mediterraneo largamente sconosciute agli italiani fino a poco tempo prima, ma pure a scrivere una nuova idea di italianità positiva e vincente, dal passato di gloria ed un futuro di potenza, con l'Italia finalmente assunta a rango di potenza coloniale come le altre grandi nazioni europee e che con quella vittoria militare in qualche modo riprendeva una storia interrotta secoli addietro ma che poneva la sua origine ai tempi di Roma imperiale. Le immagini e i simbolismi che venivano fuori dalle narrazioni a sostegno della guerra e che furono proposte ai più piccoli come il modello del futuro della nazione e della loro crescita personale giocavano molto sui concetti di virtù e valore, fede cristiana, nazione come famiglia biopolitica e amor di patria tipicamente nazionalpatriottici, ma aggiungevano nuovi toni imperialistici, sciovinisti e razziali pienamente appartenenti alla cultura imperialistica europea di fine Ottocento, con nuove *nuances* derivanti dallo scontro con l'altrove africano, il nemico libico ed ottomano e la neanche tanto velata volontà di confrontarsi con le altre potenze sullo scacchiere geopolitico internazionale. Fu questa narrazione dicotomica e concentrata su una lotta tra Bene e Male, tra Civiltà e Barbarie ad arricchire e allo stesso tempo radicalizzare tutto il patrimonio nazionalpatriottico derivante dal lungo Ottocento e dal Risorgimento, ed in questo processo furono decisivi gli immaginari culturali e le narrazioni coinvolte.

Nel corso del nostro studio abbiamo potuto osservare approfonditamente quanto questo lessico che unì immagini, luoghi comuni, storie, memorie e passato mitizzato fu condiviso dal mondo della scuola, nei periodici magistrali quanto nelle lezioni e nella didattica, e da quello della letteratura per l'infanzia, dai libri alle riviste illustrate. Questo universo simbolico seppe unire e stratificare narrazioni e interpretazioni diverse, dalla missione civilizzatrice al ritorno ai fasti di Roma imperiale, dalla conquista di nuove terre per l'emigrazione alla volontà di potenza, dalla guerra interpretata come

la conclusione di un *unicum* temporale e storico che partiva da Roma e che attraverso le repubbliche marinare e il Risorgimento arrivava Tripoli alla prova di maturità per il paese, dalla missione religiosa allo scontro di civiltà netto e impostato su rigide gerarchie culturali e razziali. Tale processo si giovò di una continua produzione, ripetizione e nuova contestualizzazione di narrazioni che finirono per legittimare e dare senso e significato non solo al conflitto, perché comunque questo elemento pratico di ricerca del consenso non venne mai meno, ma pure alla costruzione del sentimento nazionalpatriottico, perché gli eventi allora in corso in Libia offrirono un'opportunità eccezionale di riscrivere e immaginare una nuova idea di comunità e senso nazionale. Certamente tra il mondo dei maestri e quello dei bambini esistettero differenze e sfumature di linguaggio e retorica, ma l'essenza degli immaginari e degli universi simbolici richiamati rimase sempre la stessa. Non esistette nei fatti una grande differenza tra soggetti mobilitanti (gli insegnanti) e mobilitati (i bambini e le bambine), perché come abbiamo potuto vedere i linguaggi, la ricerca di consenso e legittimazione, la costruzione di una nuova idea di Italia e italianità coinvolsero entrambi allo stesso modo, in una perfetta circolarità. Quindi, alla conclusione di questo ragionamento, non posso che concordare con la seguente affermazione di Proglorio:

«Lo studio degli immaginari, dunque, non spiega come si combatté la guerra, quali furono le scelte politiche operate dall'Italia. Gli immaginari possono invece essere un importante strumento in mano agli studiosi del colonialismo per leggere i diversi tentativi di costruire il consenso attorno all'operazione di conquista e il riverbero e la riproduzione di un certo tema (si pensi al mito di Roma, della terra promessa, del Risorgimento) in discorsi di soggetti diversi. Si può quindi presupporre che le piazze si riempirono per la guerra grazie ai sentimenti che queste immagini attivarono: quelle di rivalsa per la condizione dell'italianità nel mondo, di fierezza per le origini romane, di speranza ed esaltazione per la nuova terra da conquistare»³⁵¹.

Un'ultima annotazione. Come sappiamo dagli studi di Gibelli e di tanti altri studiosi come Del Boca, Labanca o De Felice, i processi di nazionalizzazione e mobilitazione delle giovani generazioni, ma in realtà dell'intera società nazionale, avrebbero toccato il proprio zenith negli anni del fascismo al potere, quando la militarizzazione degli italiani e i discorsi imperialisti in occasione della guerra d'Etiopia sarebbero veramente entrati in ogni ganglio della vita pubblica italiana. Viene da pensare però che una buona parte di coloro i quali erano ormai adulti negli anni Trenta, quando appunto la propaganda di regime arrivò alle sue "vette qualitative" più alte e pervasive, erano stati bambini poco prima, durante o poco dopo la guerra di Libia. Troppo giovani per ricordarsi o aver vissuto direttamente Adua, troppo piccoli per partecipare attivamente alla Grande guerra, avevano però avuto con la guerra di Libia il loro ingresso nella comunità nazionale ed erano stati cresciuti a scuola, a

³⁵¹ Gabriele Proglorio, *Libia 1911-12*, cit., p. 369-370.

casa, nelle loro letture educative o di svago con gli immaginari culturali, le narrazioni e i simbolismi che abbiamo preso in esame in questo studio. Non solo, dalla conclusione del conflitto queste narrazioni non sarebbero cadute nel dimenticatoio, non rimasero legate al singolo evento estemporaneo della missione coloniale. Gli immaginari e i simbolismi legati alla Libia avrebbero trovato nuova e perpetua vita nei testi scolastici, perché come ha dimostrato Labanca la guerra del 1911-12 diventò da subito un esempio virtuoso della nuova postura e della nuova condizione dell'Italia, una nuova natura da apprendere sin dai banchi di scuola e che sarebbe rimasta tale per lunghi decenni, arrivando ben dopo la conclusione della Seconda guerra mondiale e della fine ingloriosa del colonialismo italiano³⁵². Molti dei soldati, dei fratelli e delle sorelle, delle madri, delle mogli e delle fidanzate dei militari che a metà degli anni Trenta andarono a combattere in Etiopia avevano già appreso in giovane età, in quegli anni finali dell'Italia giolittiana, quei temi sui quali poi il regime avrebbe costruito per anni la propria propaganda, dal mito di Roma alla retorica imperialistica e civilizzatrice, dalla superiorità della razza al culto bellico e militaristico, a cui il fascismo seppe poi con molta abilità aggiungere il vastissimo patrimonio culturale e simbolico derivato dall'enorme trauma della Prima guerra mondiale. Verrebbe da dire, in buona sostanza, che nella sua operazione di controllo e formazione nazionalpatriottica degli italiani il regime fascista non ebbe da inventarsi nulla di straordinariamente nuovo o innovativo, nessun immaginario culturale o narrazione ebbe bisogno di essere creato *ab origine*, perché aveva già tutto a disposizione. La guerra di Libia aveva, come dire, contribuito a piantare dei semi.

³⁵² Nicola Labanca (a cura di), *La Libia nei manuali scolastici italiani (1911-2001)*, Roma, Istituto italiano per l'Africa e l'Oriente, 2003.

Bibliografia

Angelini, Silvia Quintilia, *La scuola tra Comune e Stato. Il passaggio storico della legge Daneo-Credaro*, Firenze, Casa editrice Le Lettere, 1998.

Ambrosoli, Luigi, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.

Arisi Rota, Arianna, *Il Risorgimento. Un viaggio politico e sentimentale*, Bologna, Il Mulino, 2019.

Ascenzi, Anna (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Milano, Vita&Pensiero, 2002.

Ascenzi, Anna, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Pisa, Edizioni ETS, 2019.

AA.VV., *La cultura milanese e l'Università popolare negli anni 1901-1927*, Milano, Franco Angeli, 1983.

Bacci, Baccio, *La guerra libica descritta nelle lettere dei combattenti*, Firenze, Bemporad, 1912.

Badolato, Nicola, e Scalfaro, Anna, *L'educazione musicale nella scuola italiana dall'Unità a oggi*, in «Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica», III, 2013, pp. 87- 92.

Banti, Alberto Mario, *Sublime madre nostra. La nazione italiana dal Risorgimento al fascismo*, Bari-Roma, Laterza, 2011.

Barausse, Alberto, *L'Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo (1901-1925)*, Brescia, La Scuola, 2002.

Barbieri, Nicola, *Asili nido e servizi educativi per la prima infanzia in Italia. Lineamenti storici, fondamenti pedagogici, modalità operative*, Cleup, Padova, 2015.

Barboni, Leopoldo, «*Patria*» in *Libia*, Firenze, Bemporad, 1914.

Barnett Smith, George, *General Gordon: The Christian Hero and Soldier*, London, Partridge, 1896.

Bencivenni, Ildebrando, *Le strepitose avventure di Pistacchio alla guerra di Libia*, Firenze, Salani, 1914.

Betts, Raymond F., *L'alba illusoria. L'imperialismo europeo nell'Ottocento*, Bologna, Il Mulino, 2008.

- Blanchard, Pascal, Lemaire, Sandrine e Bancel, Nicolas (a cura di), *Culture coloniale en France, de la Révolution française à nos jours*, Paris, CNRS editions, 2008.
- Blanchard, Pascal, Lemaire, Sandrine, Bancel, Nicolas, Mabanckou, Alain e Thomas, Dominic (a cura di), *Colonisation&Propagande – Le Pouvoir de l’Image*, Paris, Le Cherche-Midi, 2022.
- Bloom, Karin, *Cordelia 1881-1942. Profilo storico di una rivista per ragazze*, Stockholm: Department of Romance Studies and Classics- Stockholm Universitet, Holmbergs, 2015.
- Boccardi, Alberto, *Alla luce del vero. Libro per ragazzi*, Milano, Hoepli, 1897.
- Boero, Pino, e De Luca, Carmine, *La letteratura per l’infanzia*, Bari-Roma, Laterza, 2009.
- Bonetta, Gaetano, *Corpo e nazione. L’educazione ginnastica, igienica e sessuale nell’Italia liberale*, Milano, Franco Angeli, 1990.
- Bono, Salvatore, *Schiavi. Una storia mediterranea (XVI-XIX secolo)*, Bologna, Il Mulino, 2016.
- Bottaro, Rina, *Tra le oasi e le trincee*, Genova, Scuola Tipografica Salesiana, 1912.
- Bristow, Joseph, *Empire Boys: Adventures in a Man World*, London, Unwin Hyman, 1991.
- Bugatti, Franco (a cura di), *Speciale Centenario. Editrice La Scuola 1904-2004*, Brescia, La Scuola, 2005.
- Calvetti, Emerico Romano, *Il bersagliere a Tripoli*, Milano, Bietti, 1912.
- Cannadine, David, *Victorious Century. 1800-1906*, London, Penguin, 2018.
- Caponi, Matteo, *Una Chiesa in guerra. Sacrificio e mobilitazione nella diocesi di Firenze 1911-1928*, Roma, Viella, 2018.
- Carosio, E., *Tripolitania bella*, Milano, Carisch&Janichen, 1912.
- Carrannante, Antonio, *De Amicis nella storia della scuola italiana*, in «Rivista di studi italiani», anno XXV, n.1, 2007, p. 49-69.
- Castle, Kathryn, *Britannia’s Children: Reading Colonialism Through Children’s Books and Magazines*, Manchester, Manchester University Press, 1996.
- Castronovo, Valerio, Tranfaglia, Nicola (a cura di), *La storia della stampa italiana. 6: La stampa italiana del neocapitalismo*, Bari-Roma, Laterza, 1976.

- Catarsi, Enzo, *Educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Bergamo, Iuvenilia, 1985.
- Catarsi, Enzo, Genovesi, Giovanni, *L'infanzia a scuola: l'educazione infantile in Italia dalle sale di custodia alla materna statale*, Bergamo, Iuvenilia, 1985.
- Catarsi, Enzo, Genovesi, Giovanni (a cura di), *Educazione e socialismo in cento anni di storia d'Italia (1892-1992)*, Ferrara, Corso, 1993.
- Cattaneo, Mario, Pazzaglia, Luciano (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in "Scuola Italiana Moderna"*, Brescia, La Scuola, 1997.
- Cherubini, Eugenio, *Pinocchio in Affrica*, Firenze, Bemporad, 1903.
- Chiosso, Giorgio (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia 1820-1943*, Brescia, La Scuola, 1997.
- Chiosso, Giorgio, *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993.
- Chiosso, Giorgio, Sani, Roberto (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, 2 volumi, 2014.
- Chiosso, Giorgio, *La stampa pedagogica e scolastica in Italia tra Otto e Novecento*, in «Revista Historia da Educação (Online)», 2019, v. 23.
- Chiosso, Giorgio, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Bologna, Il Mulino, 2019.
- Churchill, Seton, *General Gordon: a Christian Hero*, London, James Nisbet&Co., 1890.
- Ciasca, Raffaele, *Storia coloniale dell'Italia contemporanea, da Assab all'Impero*, Milano, Hoepli, 1940.
- Cioci, Alberto, *Menelicche. Avventure di un moretto. Libro per ragazzi che vogliono ridere*, Firenze, Bemporad, 1907.
- Cipolla, Carlo M., *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Torino, Utet, 1971.
- Cives, Giacomo (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

- Coen, Gustavo, *Andiamo a Tripoli?*, Livorno, S. Belforte&Co., 1902.
- Colin, Mariella, Laforgia, Enzo R. (a cura di), *L'Afrique coloniale et postcoloniale dans la culture, la littérature et la société italiennes. Représentations et témoignages*, Caen, Presses Universitaires de Caen, 2003.
- Comandini, Ubaldo, *Il problema della scuola in Italia. Vol. I. Istruzione primaria e popolare*, Roma, Bontempelli e Invernizzi, 1912.
- Corradini, Camillo, *L'istruzione primaria e popolare in Italia. Le sorprese di un'inchiesta ufficiale*, Milano, Vallardi, 1910.
- Corradini, Camillo, *L'istruzione primaria e popolare in Italia con speciale riguardo all'anno scolastico 1907-8*, Roma, Tipografia Operaia Romana Cooperativa, 1912, voll. 4.
- Corradini, Enrico, *L'ora di Tripoli*, Milano, Treves, 1911.
- Corradini, Enrico, *La conquista di Tripoli*, Milano, Treves, 1912.
- Corradini, Enrico, *Sopra le vie del nuovo impero*, Milano, Treves, 1912.
- Coscia, Felice, e Tedesco, Domenico, *Viva Tripoli italiana*, Torino, Gustavo Gori Editore, 1912.
- Covato, Carmela, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996.
- Covato, Carmela, Sorge, Anna Maria (a cura di), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Roma, Ministero per i beni culturali ed ambientali, 1994.
- Covato, Carmela, Ulivieri, Simonetta, *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano, Unicopli, 2002.
- Covato, Carmela, *Maestre d'Italia. Uno sguardo sull'età liberale*, in «Storia delle donne», n.8, 2012, p. 165-184.
- D'Amato, Nicola (a cura di), *I nostri eroi d'Africa. Appunti e ricordi della campagna d'Africa*, Roma, Casa editrice G. Scotti, 1912.
- D'Annunzio, Gabriele *Laudi del cielo, della terra, del mare e degli eroi. Libro IV, Merope*, Milano, Treves, 1912.
- D'Arcangeli, Marco Antonio (a cura di), *Luigi Credaro e la «Rivista Pedagogica»*, Sondrio, Istituto Sondriese per la Storia della Resistenza e dell'Età Contemporanea, 2009.
- D'Arcangeli, Marco Antonio, *Verso una scienza dell'educazione. La «Rivista Pedagogica» (1908-1939)*, Roma, Anicia, 2012.

- De Amicis, Edmondo *Cuore*, Milano, Feltrinelli, 1993.
- De Amicis, Edmondo, *Tra scuola e casa. Bozzetti e racconti*, Milano, Rizzoli, 1986.
- De Fort, Ester, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996.
- De Fort, Ester, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Bologna, Il Mulino, 1995.
- De Fort, Ester, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996.
- De Giorgi, Fulvio, Gaudio, Angelo e Pruneri, Fabio (a cura di), *Manuale di storia della scuola italiana*, Brescia, Morcelliana, 2019.
- De Rosa, Gabriele, *Il movimento cattolico in Italia. Dalla Restaurazione all'età giolittiana*, Roma-Bari, Laterza, 1996.
- Del Boca, Angelo, *Gli italiani in Africa Orientale: dall'Unità alla marcia su Roma*, Bari-Roma, Laterza, 1976.
- Del Boca, Angelo, *Gli Italiani in Africa Orientale: la conquista dell'Impero*, Bari-Roma, Laterza, 1979.
- Del Boca, Angelo, *Gli Italiani in Africa Orientale: la caduta dell'Impero*, Bari-Roma, Laterza, 1982.
- Del Boca, Angelo, *Gli Italiani in Africa Orientale: nostalgia delle colonie*, Bari-Roma, Laterza, 1984.
- Del Boca, Angelo (a cura di), *Adua. Le ragioni di una sconfitta*, Roma-Bari, Laterza, 1997.
- Del Boca, Angelo, *Italiani, brava gente?*, Vicenza, Neri Pozza, 2005.
- Del Boca, Angelo, *Gli italiani in Libia. Tripoli bel suol d'amore 1860-1922*, Milano, Mondadori, 2011.
- Del Boca, Angelo, *Gli Italiani in Libia. Dal Fascismo a Gheddafi*, Milano, Mondadori, 2010.
- Del Buono, Oreste (a cura di), *Enciclopedia del fumetto*, Milano, Milano Libri Edizioni, 1969.
- Decima, Paolo, *I manuali di storia per le elementari tra '800 e '900. L'esempio di Guido Fabiani*, in «La fabbrica del libro», n.2, 2005, p. 8-13.
- Dessardo, Andrea, *L'associazione magistrale "N. Tommaseo". Storia di maestri cattolici*, Roma, Ave Editrice, 2018.
- Dietschy, Paul, Pivato, Stefano, *Storia dello sport in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2019.

- Di Porto, Bruno, «*Il vessillo israelitico*». *Un vessillo ai venti di un'epoca tra Otto e Novecento*, in «Materia giudaica. Rivista dell'associazione italiano per lo studio del giudaismo», VII/2, 2002, p. 349-385.
- Dominici, Silvia, *La cultura socialista in Italia nell'età liberale: lineamenti ed indirizzi di ricerca*, in «Studi Storici», anno XXXIII, n.1, 1992, p. 235-247
- Donaldson, Peter, *Remembering the South African War. Britain and the Memory of the Anglo-Boer War, from 1899 to the present*, Liverpool, Liverpool University Press, 2013.
- Eco, Umberto, *Apocalittici ed integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Milano, Bompiani, 1964.
- Fabiani, Guido, *L'ultima nostra guerra narrata ai fanciulli*, Milano, Vallardi, 1912.
- Faeti, Antonio, *Letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.
- Fava, Sabrina, *Piccoli lettori del Novecento. I bambini di Paola Carrara Lombroso sui giornali per ragazzi*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016.
- Ferguson, Niall, *Impero*, Milano, Mondadori, 2007.
- Finocchi, Luisa, Gigli Marchetti, Ada (a cura di), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- Fiorelli, Vittoria (a cura di), *La nazione tra i banchi. Il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Otto e Novecento*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2012.
- Fontanarosa, Vincenzo, *A Tripoli. Storia della conquista*, Torino, S.A.I.D., 1912.
- Fontanarosa, Vincenzo *Da Ain Zara alla pace. Storia della conquista*, Torino, S.A.I.D., 1913.
- Formigoni, Guido, *L'Italia dei cattolici. Fede e nazione dal Risorgimento alla Repubblica*, Bologna, Il Mulino, 1998.
- Fortunati, Aldo, *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi all'infanzia*, Roma, Carocci, 2019.
- Fortuzzi, Godoleva, *In Libia. Letture per i giovinetti*, Bologna, Zanichelli, 1912.
- Franco, Rosalia, *Colonialismo per ragazzi. La rappresentazione dell'Africa ne «La Domenica dei Fanciulli»*, in «Studi storici», Anno XXXV, No.1, 1994, p. 129-134.
- Franchini, Silvia, Pacini, Monica e Soldani, Simonetta, *Giornali di donne in Toscana. Un catalogo, molte storie (1770-1945). II (1900-1945)*, Firenze, Olschki, 2007.

- Furiozzi, Gian Biagio (a cura di), *Le sinistre italiane tra guerra e pace (1840-1940)*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- Gabrielli, Gianluca, *Il curriculum razziale. La costruzione dell'alterità di "razza" e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*, Macerata, Edizioni Università Macerata, 2015.
- Gadducci, Fabio, e Stefanelli, Matteo (a cura di), *Il secolo del Corriere dei Piccoli. Un'antologia del più amato settimanale illustrato*, Milano, Rizzoli, 2008.
- Galasso, Giuseppe, *L'altra Europa. Per un'antropologia storica del Mezzogiorno d'Italia*, Milano, Mondadori, 1982.
- Gecchele, Mario, Polenghi, Simonetta e Dal Toso, Paola (a cura di), *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Bergamo, Edizioni junior, 2017.
- Genovesi, Giovanni, *La stampa periodica per ragazzi da Cuore a Charlie Brown*, Parma, Guanda, 197.
- Gentile, Emilio, *La grande Italia. Ascesa e declino del mito della nazione nel ventesimo secolo*, Milano, Mondadori, 1997.
- Gentile, Emilio, *Il mito dello stato nuovo dall'antigiolittismo al fascismo*, Bari-Roma, Laterza, 2015.
- Ghizzoni, Carla, Polenghi, Simonetta (a cura di), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2008.
- Gianfrancesco, Manuele, *Scuola, igiene e Nation-Building: maestri e medici nell'Italia liberale*, in «Diacronie. Studi di storia contemporanea», 37, 1/2019, p.1-20.
- Gianini Belotti, Elena, *Prima della quiete. Storia di Italia Donati*, Milano, Rizzoli, 2005.
- Gibelli, Antonio, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005.
- Ginex, Giovanna (a cura di), *Corriere dei Piccoli: storie, fumetto e illustrazione per ragazzi*, Milano, Skira, 2009.
- Giuntini, Sergio, *Sport, scuola e caserma dal Risorgimento al primo conflitto mondiale*, Padova, Centro grafico editoriale, 1988.
- Guarnieri, Patrizia, *Luigi Credaro. Lo studioso e il politico*, Sondrio, Società Storica Valtellinese, 1979.
- Guarnieri, Patrizia (a cura di), *Luigi Credaro nella scuola e nella storia*, Sondrio, Società Storica Valtellinese, 1986.

- Guatteri, Gualtiero, *L'eredità di un orfano ai soldati d'Italia. Libro di lettura per i giovani*, Firenze, Società per le industrie grafiche G. Spinelli, 1912.
- Guha, Ranajit, e Spivak, Gayatri Chakravorty, *Subaltern studies. Modernità e postcolonialismo*, Verona, Ombrecorte, 2002.
- Guzzo, Giuseppe, *La pedagogia di Giuseppe Isnardi. L'apostolato di un educatore nella Calabria del primo Novecento*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2005.
- Isnenghi, Mario, *I luoghi della memoria. Simboli e miti dell'Italia unita*, Bari-Roma, Laterza, 2011.
- James, Lawrence, *The Rise & Fall of the British Empire*, London, Abacus, 1998.
- Jemolo, Arturo Carlo, *Chiesa e Stato in Italia dalla unificazione agli anni Settanta*, Torino, Einaudi, 1995.
- La Bolina, Jack, *Stanley in Africa. Storia narrata ai ragazzi*, Torino, Paravia, 1891.
- La Bolina, Jack, *Cacce su terra e mare. Lettere di due giovani esploratori*, Torino, Paravia, 1898.
- La Bolina, Jack, *Al lago degli elefanti. Avventure di un italiano in Africa*, Torino, Paravia, 1898.
- Nicola Labanca, *Imperi immaginati. Recenti cultural studies sul colonialismo italiano*, in «Studi piacentini», XIV (2000), n.28, p.145-168.
- Nicola Labanca (a cura di), *La Libia nei manuali scolastici italiani (1911-2001)*, Roma, Istituto italiano per l'Africa e l'Oriente, 2003.
- Labanca, Nicola, *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- Labanca, Nicola, *La guerra italiana per la Libia 1911-1931*, Bologna, Il Mulino, 2012.
- Labriola, Arturo, *La guerra di Tripoli e l'opinione socialista*, Napoli, Premiato Stabilimento Tipografico S. Morato, 1912.
- Laforgia, Enzo R., *L'elaborazione del mito di Adua nella cultura letteraria*, in «Studi piacentini», n.20, 1996, p. 205-231.
- Lasi, Giovanni, *Viva Tripoli italiana! Viva l'Italia! La propaganda bellica nei film a soggetto realizzati in Italia durante il conflitto italo-turco (1911-1912)*, in «Immagine. Note di storia del cinema», III, 2011, p. 104-119.
- Lawson Lucas, Ann, *Emilio Salgari. Una mitologia moderna tra letteratura, politica e società. Vol.I, Fine secolo 1883-1915. La verità di una vita letteraria*, Firenze, Olschki, 2017.
- Lenci, Marco, *Corsari. Guerra, schiavi, rinnegati nel Mediterraneo*, Roma, Carocci, 2006.
- Lenci, Marco, *Una curiosità onomastica: cognomi italiani di origine coloniale*, in «Studi piacentini», XXX (2001), p. 275-295.
- Lenci, Marco, *Cognomi italiani di origine coloniale*, in «Rivista italiana di Onomastica», XIII (2007), p. 37-50.

- Loparco, Fabiana, *I bambini e la guerra: il «Corriere dei Piccoli» e il primo conflitto mondiale (1915-1918)*, Firenze, Nerbini, 2011.
- Lucatelli, Vittorio, *Pinocchetto soldato a Tripoli*, Milano, Bietti, 1912.
- Lucatelli, Vittorio, *Pinocchetto a Sciara Sciat*, Milano, Bietti, 1912.
- Machen, Arthur, *The angels of Mons: the bowman and other legends of the war*, London, Simpkin, Marshall, Hamilton, Kent&Co., 1915.
- MacKenzie, John M., *Propaganda and Empire. The Manipulation of British public opinion 1880-1960*, Manchester, Manchester University Press, 1984.
- MacKenzie, John M. (a cura di), *Imperialism and popular culture*, Manchester, Manchester University Press, 1986.
- Magni, Angelo, *Tripoli nostra. Lettura per giovinetti*, Roma, Libreria Scolastica Nazionale, 1912.
- Magni, Angelo, *La gloriosa conquista*, Roma, Libreria Scolastica Nazionale, 1912.
- Maida, Bruno, *L'infanzia nelle guerre del Novecento*, Torino, Einaudi, 2017.
- Mamone, Graziano, *La mercificazione dell'infanzia nella guerra di Libia 1911-12*, in «Rivista di storia dell'educazione», anno IV, n.2., 2017, p. 119-141.
- Mancuso, Elvira, *Vecchia storia ... inverosimile (Annuzza la maestrina)*, Palermo, Sellerio, 1990.
- Manica, Giustina (a cura di), *Quaderni dei Georgofili. Le inchieste agrarie in età liberale*, Firenze, Edizioni Polistampa, 2017.
- Marrella, Luigi, *Fratelli d'Italia, compagni di scuola. Quaderni scolastici e immaginario infantile tra Risorgimento e Fascismo*, Manduria, Note a Margine, 2001.
- Marten, James (a cura di), *Children and War*, New York&London, New York University Press, 2002.
- Martines, Enrico, *Play the Game! Come gli inglesi inventarono lo sport moderno*, Padova, Libreria Universitaria, 2016.
- Mazzei, Luca, *L'occhio insensibile. Cinema e fotografia durante la prima campagna di Libia (1911-1913)*, in Marmo, Lorenzo, e Menduni, Enrico (a cura di), *Fotografie e culture visuali del XXI secolo*, Roma- Università degli Studi Roma Tre. Dipartimento di Filosofia, Comunicazione e Spettacolo, Roma Tre Press, 2018, p. 323-345.
- Meda, Juri, Montino, David e Sani, Roberto (a cura di), *School exercise books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, Firenze, Edizioni Polistampa, 2010.
- Meda, Juri, *Quaderni di scuola. Nuove fonti per la storia dell'editoria scolastica minore*, in «Annali di storia dell'educazione», 2006, 13, p.73-98.
- Melloni, Alberto (a cura di), *Cristiani d'Italia: chiese, società, stato, 1861-2011*, Roma, Istituto della Enciclopedia Treccani, 2011.

- Menasci, Guido, *Annata di Gloria*, Palermo, Sandron, 1912.
- Menozi, Daniele, *Crociata. Storia di un'ideologia dalla Rivoluzione francese a Bergoglio*, Roma, Carocci, 2020.
- Mikhail, Alan, *L'ombra di Dio. Selim il Sultano, il suo impero ottomano e la creazione del mondo moderno*, Torino, Einaudi, 2021.
- Mondini, Marco, *La guerra italiana. Partire, raccontare, tornare 1914-18*, Bologna, Il Mulino, 2014
- Montecchi, Luca, *Una scuola per i contadini: la Scuola Rurale Faina*, in «History of Education and Children's Literature», 2009, n.1, pp. 179-197.
- Mosse, George L., *Le guerre mondiali. Dalla tragedia al mito dei caduti*, Bari-Roma, Laterza, 2005.
- Parrott, J. Edward, *Britain Overseas. The Empire in Picture and Story*, London, Edinburgh&Dublin, Thomas Nelson and Sons, 1909.
- Pascoli, Giovanni, *Pensieri e discorsi*, Bologna, Zanichelli, 1907.
- Pascoli, Giovanni, *La Grande Proletaria si è mossa*, Bologna, Zanichelli, 1911.
- Pascoli, Giovanni, *Patria ed umanità, Raccolta di scritti e discorsi*, Bologna, Zanichelli, 1914.
- Pasino, Luciana, Pompeo Vagliani, Pompeo (a cura di), *La Piccina Commedia. Dante e i ragazzi tra educazione e ricreazione (1850-1950)*, Torino, Fondazione Tancredi di Barolo, 2022.
- Patriarca, Silvana, *Italianità. La costruzione del carattere nazionale*, Bari-Roma, Laterza, 2010.
- Pazzagli, Carlo, *La terra delle città. Le campagne toscane nell'Ottocento*, Firenze, Ponte alle Grazie, 1992.
- Pedrazzi, Orazio, *La conquista della Libia narrata ai giovani*, Firenze, Bemporad, 1912.
- Pellegrino, Anna (a cura di), *Viaggi fantasmagorici. L'odeporica delle esposizioni universali*, Milano, Franco Angeli, 2018.
- Pennacchini, Cecilia (a cura di), *L'Africa in Piemonte tra '800 e '900*, Torino, Regione Piemonte-Centro piemontese di studi africani, 1999.
- Piazzoni, Irene, *Il Novecento dei libri. Una storia dell'editoria in Italia*, Roma, Carocci, 2021.
- Pisano, Rossano, *Editoria popolare e propaganda socialista in Italia tra Otto e Novecento: gli opuscoli di «Critica Sociale»*, in «Studi Storici», n.25, 1984, p. 363-403.
- Pivato, Stefano, *Pane e grammatica. L'istruzione elementare in Romagna alla fine dell'900*, Milano, Franco Angeli, 1983.
- Pivato, Stefano, *Movimento operaio e istruzione popolare nell'Italia liberale. Discussioni e ricerche*, Milano, Franco Angeli, 1986.
- Pivato, Stefano, *Quanto legge la classe operaia? Editoria popolare e lettori in Italia alla fine dell'Ottocento*, in «Società e storia», n.30, 1985, p. 823-850.

- Prampolini, Antonio, *Agricoltura e società rurale nel Mezzogiorno agli inizi del '900*, Milano, Franco Angeli, 1988.
- Proglio, Gabriele, *Libia 1911-12. Immaginari coloniali e italianità*, Firenze, Le Monnier, 2016.
- Richards, Jeffrey, *Imperialism and Juvenile literature*, Manchester, Manchester University Press, 1989.
- Ricuperati, Giuseppe, *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, Brescia, La Scuola, 2015.
- Rochat, Giorgio, *Il colonialismo italiano*, Torino, Loescher, 1973.
- Rochat, Giorgio, *Colonialismo*, in *Il mondo contemporaneo. Storia d'Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 1978.
- Rossi, Lino (a cura di), *Cultura, istruzione e socialismo nell'età giolittiana*, Milano, Franco Angeli, 1991.
- Said, Edward W., *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, Milano, Feltrinelli, 2013.
- Said Edward W., *Cultura e imperialismo. Letteratura e consenso nel progetto coloniale dell'Occidente*, Roma, Gamberetti, 1998.
- Sale, Giovanni, *Libia 1911. I cattolici, la Santa Sede e l'impresa coloniale italiana*, Milano, Jaca Book, 2011.
- Samuel, Raphael (a cura di), *Patriotism. The Making and unmaking of British national identity*, 3 voll., London, Routledge, 1989.
- Savage, Jon, *L'invenzione dei giovani*, Milano, Feltrinelli, 2009.
- Saviano, Leonardo, *Il Partito Socialista Italiano e la guerra di Libia (1911-12)*, in «Aevum. Rassegna di scienze storiche, linguistiche e filologiche», vol.48, n.3/4, 1974, p. 288-307.
- Scalfaro, Anna, *Storia dell'educazione musicale nella scuola italiana. Dall'Unità ai giorni nostri*, Milano, Franco Angeli, 2014.
- Scarpa, Laura (a cura di), *Le storie nere del Corriere dei Piccoli. Il colonialismo italiano del primo Novecento a fumetti*, Roma, Comicout, 2019.
- Schiavulli, Antonio, *La guerra lirica. Il dibattito dei letterati italiani sull'impresa di Libia (1911-1912)*, Ravenna, Giorgio Pozzi Editore, 2009.
- Segrè, G., *A Bengasi! Canzone marcia patriottica*, Torino, Gustavo Gori Editore, 1912.
- Serao, Matilde, *Scuola normale femminile e altri racconti*, Napoli, Liguori, 1997.
- Severini, Marco (a cura di), *L'Italia e la guerra di Libia*, Società pesarese di studi storici, Pesaro, 2012.

- Soldani, Simonetta e Turi, Gabriele (a cura di), *Fare gli Italiani*, Bologna, Il Mulino, 1993.
- Soldani, Simonetta (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1989.
- Sorba, Carlotta e Mazzini, Federico, *La svolta culturale. Come è cambiata la pratica storiografica*, Bari-Roma, Laterza, 2021.
- Targhetta, Fabio, *Un paese da scoprire, una terra da amare. Paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale nella prima metà del Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2020.
- Timpanaro, Sebastiano, *Il socialismo di Edmondo De Amicis. Lettura de Il Primo Maggio*, Verona, Bertani, 1984.
- Tobia, Bruno, *L'Altare della Patria*, Bologna, Il Mulino, 2011.
- Giovanna Tomasello, Giovanna, *L'Africa tra mito e realtà. Storia della letteratura coloniale italiana*, Palermo, Sellerio, 2016.
- Traverso, Enzo, *La violenza nazista. Una genealogia*, Bologna, Il Mulino, 2010.
- Trinchese, Stefano (a cura di), *Mare Nostrum. Percezione ottomana e mito mediterraneo in Italia*, Milano, Guerini e Associati, 2005.
- Truglio, Maria, *African Plots in Italian Children's Literature: Eugenio Cherubini's Pinocchio in Africa*, in «Modern Language Notes», Vol. 106, No.1, 2011, p. 114-136.
- Turi, Gabriele, *Aspetti dell'ideologia del PSI (1890-1910)*, in «Studi Storici», n.21, 1980, p. 61-74.
- Wesseling, Henri, *La spartizione dell'Africa 1880-1914*, Milano, Corbaccio, 2001.
- Winter, Jay, *Il lutto e la memoria. La Grande Guerra nella storia culturale europea*, Bologna, Il Mulino, 2014.
- Zoppi, Sergio, *Umberto Zanotti Bianco. Patriota, educatore, meridionalista: il suo progetto e il nostro tempo*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2009.